

UNIVERSITE DES ANTILLES
Faculté de Lettres et Sciences Humaines
École doctorale pluridisciplinaire : ED 588
THÈSE

Pour l'obtention du grade de Docteur-Langues et Littératures Étrangères
Année universitaire 2019-2020

**À PROPOS DE LA REPRÉSENTATION
DE L'HISTOIRE ET DE LA GÉOGRAPHIE
DANS LES MANUELS SCOLAIRES
DE LA RÉPUBLIQUE D'HAÏTI ET
DE LA RÉPUBLIQUE DOMINICAINE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE**

Par M. CANDIO Datrice

Sous la direction de : Madame le Professeur BERTIN-ELISABETH Cécile
Laboratoire d'accueil : Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres, Langues,
Arts et Sciences Humaines (CRILLASH)



Présentée et soutenue le 28 mai 2020, devant un jury composé de :

Mme BERTIN-ELISABETH Cécile, Université des Antilles, PR, Directrice
Mme MENCE-CASTER Corinne, Université Paris IV-Sorbonne, PR
Mme MARTY Marlène, Université de Lille, MCF
M. LAVOU Victorien, Université de Perpignan, PR
M. LETANG Gerry, Université des Antilles, MCF-HDR

RÉSUMÉ

La division de l'île d'Hispaniola depuis la colonisation européenne a laissé des traces qui perdurent dans les conflits sociopolitiques, culturels et économiques actuels entre la République d'Haïti et la République Dominicaine. Cette étude qui se fonde notamment sur les théories de l'éducation et une approche décoloniale questionne les contextes historiques, socio-politiques et théoriques des systèmes éducatifs en République d'Haïti et en République Dominicaine en vue de comprendre la construction du rejet de l'Autre haïtien ou de l'Autre dominicain entre ces deux Nations, présentes pourtant sur une seule et même île. Il ressort que les écoles haïtiennes et dominicaines, lieux de socialisation des hommes et des femmes, sont aussi des lieux d'exclusion sociale et de marginalisation.

Haïti et la République Dominicaine, « deux sœurs siamoises » ayant au départ une histoire commune, se retrouvent aujourd'hui dos-à-dos en raison de conflits quotidiens depuis l'émergence de leurs identités nationales en 1804 et 1844. C'est pourquoi il est important de mieux comprendre la construction de ces identités et les nationalismes attenants afin d'appréhender le poids de ces conflits identitaires dans les dérapages actuels. Nous avons alors choisi d'analyser en une étude comparative la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain à partir des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, du collège au lycée, car ces manuels scolaires sont des vecteurs essentiels d'instruction et de socialisation destinés à former les futurs citoyens de l'île.

En analysant les programmes officiels depuis 2000 en République d'Haïti et en République Dominicaine, entre orientations officielles et réalités, et en les rapportant aux manuels scolaires d'Histoire et de Géographie du collège au lycée, il s'agit de démontrer combien les objectifs spécifiques des ministères éducatifs haïtien et dominicain pour la formation des hommes et des femmes haïtiens et dominicains d'aujourd'hui demeurent fondés sur un système colonial et sur un choix d'idéologies d'opposition vis-à-vis de l'Autre et au service des idéologies dominantes.

Nous notons toutefois une différence d'orientation entre les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine étant donné que les manuels scolaires haïtiens choisissent le silence par rapport à la République Dominicaine et même en ce qui concerne leur histoire récente. Lorsqu'Haïti omet sciemment la République Dominicaine dans ses manuels scolaires, l'Autre dominicain est nié et cela ne peut faciliter un vivre-ensemble. Les manuels dominicains traitent, quant à eux, d'Haïti, mais la représentation de la République

d'Haïti dans ces manuels scolaires privilégie les périodes passées et ces représentations tendent parfois à une certaine exagération négative envers l'Autre haïtien.

En conséquence, cette étude montre que les États haïtien et dominicain ont fait et continuent de faire des choix de constructions identitaires en opposition l'un par rapport à l'autre rendant ainsi difficile une réunion apaisée sur une seule et même île.

Les manuels scolaires ne sont-ils pourtant pas des leviers d'avenir (utopique ?) pour un vivre-ensemble qui permettrait d'aider à dépasser les marginalisations réelles de ces deux pays dont les peuples souffrent de misère économique et souvent intellectuelle du fait d'une École défaillante ?

ABSTRACT

The division of the island of Hispaniola since European colonization has left traces that persist through the current socio-political, cultural and economic conflicts between the Republic of Haiti and the Dominican Republic. Based particularly on the theories of education and a decolonial approach, this study questions the historical, socio-political and theoretical contexts of the Haitian and Dominican education systems in order to understand the construction of the rejection of the Haitian Other or the Dominican Other between these two Nations, yet present on one and the same island. For, it appears that Haitian and Dominican schools, places of socialization of men and women, are also places of social exclusion and marginalization.

Haiti and the Dominican Republic, « two Siamese sisters » having originally a common history, are now back-to-back because of the daily conflicts that have existed since the formation of their respective national identities in 1804 and 1844. This is why it is important to better understand the construction of these identities and the accompanying nationalisms in order to understand the weight of these identity conflicts in current slippages. Thus, we have decided to rely on a comparative study for analyzing the representation of the Haitian Other and the Dominican Other in their respective fundamental level and secondary school 's textbooks of History and Geography. For, these textbooks are essential vectors of instruction and socialization intended to train the future citizens of the island.

By analyzing the Haitian and Dominican official programs from 2000 on, between official orientations and realities, and relating them to the textbooks of History and Geography used for fundamental level and secondary school, it is a question of demonstrating that for the training of Haitian and Dominican men and women today, how much the objectives of the Haitian and Dominican educational ministries remain based on a colonial system and a choice of opposition ideologies vis-à-vis the Other and at the service of dominant ideologies.

However, we have noticed a difference of orientation between Haiti's History and Geography textbooks and the Dominican Republic's ones. Those of Haiti are characterized by a silence on issues related to the Dominican Republic, including its recent history. Therefore, when Haiti knowingly omits the Dominican Republic in its textbooks, it implies that the Dominican Other is denied. That does not work in favor of living together. Actually, the Dominican textbooks deal with Haiti. But the presentation they make of the Republic of Haiti and its history sometimes tends to negative exaggeration towards the Haitian Other

As a result, this study shows that the Haitian and Dominican states have made and continue to make choices of identity constructions in opposition to one another, which makes it difficult to have a peaceful reunion on one and the same island. Yet, are textbooks not levers of the future (utopian?) for a living-together which would help overcome the real marginalization of these two countries whose populations are suffering from economic and often intellectual misery because of a failing education ?

RESUMEN

La división de la isla de La Española desde la colonización europea ha dejado huellas que siguen presentes en los actuales conflictos sociopolíticos, culturales y económicos entre la República de Haití y la República Dominicana. Este estudio, que se vale en particular de las teorías de la educación y de un enfoque descolonial, cuestiona los contextos históricos, sociopolíticos y teóricos de los sistemas educativos de la República de Haití y la República Dominicana, con el objetivo de comprender la construcción del rechazo del Otro haitiano o del Otro dominicano entre estados o naciones que comparten una misma isla. Parecen por lo tanto las escuelas haitianas y dominicanas, lugares de socialización de hombres y mujeres, ser también lugares de exclusión social y marginación.

Haití y la República Dominicana, « dos hermanas siamesas » que inicialmente tenían una historia común, hoy se dan la espalda debido a los conflictos cotidianos desde la formación de sus identidades nacionales en 1804 y 1844. Por consiguiente, resulta importante comprender mejor la construcción de estas identidades y los nacionalismos para entender el peso de dichos conflictos de identidad en los desaciertos o las incongruencias actuales. Dado que los manuales escolares son vectores esenciales de instrucción y socialización destinados a capacitar a los futuros ciudadanos de dos naciones y por ende de la isla, elegimos analizar, a través de un estudio comparativo, la representación del Otro haitiano y del Otro dominicano en esos libros de Historia y Geografía, desde el nivel fundamental o medio (el colegio) y la enseñanza de secundaria (el liceo).

Al analizar los programas oficiales de enseñanza de Historia y Geografía, a partir del año 2000, en ambas naciones, y relacionarlos con los manuales tanto del colegio como del liceo, entre orientaciones oficiales y realidades, se trata de demostrar que en ambos países los objetivos específicos de sus respectivos ministerios de educación, encargados de la formación de hombres y mujeres ciudadanos haitianos y dominicanos de hoy, se fundamentan en un sistema colonial y en la elección de ideologías de oposición respecto al Otro, que están al servicio de las ideologías de la élite.

Sin embargo, notamos una diferencia de orientación entre los libros de Historia y Geografía de Haití y los de la República Dominicana. Los manuales haitianos eligen el silencio en cuanto a la República Dominicana e incluso en cuanto a su historia reciente. Cuando Haití omite a sabiendas a la República Dominicana en sus libros de texto, se niega al Otro dominicano, lo que no facilita la convivencia entre ambas naciones. En cuanto a los manuales

dominicanos, acerca de la representación de la República de Haití se da prioridad a la enseñanza de períodos históricos pasados en los que muchas veces se tienden a cierta exageración negativa hacia el Otro haitiano.

Así pues, este estudio muestra que los estados haitiano y dominicano han tomado y siguen tomando decisiones identitarias que inducen a oponerse entre sí, lo que dificulta la cohabitación pacífica entre ambos estados reunidos en una misma isla.

¿No tendrán los manuales escolares que facilitar un futuro (utópico) para una convivencia que permita superar la marginación real de dos naciones cuyos pueblos sufren de miseria económica y a menudo intelectual debido a la existencia de una escuela deficiente?

REMERCIEMENTS

Cette recherche est le fruit de quatre années de travail assidu. Elle n'aurait pas été possible sans la collaboration d'un ensemble de personnes que nous aimerions remercier.

Un remerciement spécial à l'École Normale Supérieure (ENS) et au directeur M. Bérard CENATUS pour nous avoir aidé, en 2013, à obtenir une bourse afin de réaliser des études de L.3 et de Master I en Martinique. Nous remercions également le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) en Haïti qui a financé notre bourse d'étude de la L.3 au Master 1 de 2013 à 2015.

Nous souhaitons remercier l'Université des Antilles (UA) et son équipe pour nous avoir accueilli au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines à l'UA depuis notre L.3 (2013) jusqu'au doctorat (2019).

Un très grand merci à Mme la professeure BERTIN-ELISABETH Cécile qui tout en étant Directrice de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines a toujours trouvé le temps nécessaire à nous consacrer pour mener à bien notre recherche. Ses remarques toujours pertinentes et ses explications fort utiles ainsi que ses démarches afin de nous aider à nous procurer l'aide financière de la Collectivité Territoriale de Martinique (CTM) nous ont permis d'achever ce travail dans de bonnes conditions.

Nous adressons donc un remerciement spécial à la CTM pour son aide financière sans laquelle cette recherche n'aurait pas été possible. Nous remercions plus spécialement Madame LUZARD Catherine et Madame ALMONT Alix chargées de nos dossiers étudiants à la CTM.

Nous tenons à remercier notre grand frère Anous CANDIO et notre ancien camarade de classe, Daniel MAHOTIERE, qui nous ont aidé à nous procurer des documents essentiels en Haïti et en République Dominicaine.

Nous adressons notre gratitude à Mme ESTRYPEAUT DICLO Marisol, une Dominicaine, avec laquelle nous partageons l'expérience d'une relation archipélique.

Nos remerciements à Mme Régine ROUVEL, chargée d'aider les ressortissants étrangers de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines à pouvoir s'intégrer en Martinique.

Enfin, nous souhaitons exprimer notre gratitude à tous nos amis, d'ici et d'ailleurs, pour leurs mots d'encouragement, et parmi eux nous pensons plus spécifiquement à nos amis étudiants et compatriotes : NORÉUS Widely et BASILE Siméon avec qui nous avons partagé notre vision de la Caraïbe.

TABLE DES MATIÈRES

Résumés.....	2
Remerciements.....	8
Table des matières.....	9
Table des sigles.....	17
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	19
I. CONTEXTES THÉORIQUES, HISTORIQUES ET SOCIO-POLITIQUES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN RÉPUBLIQUE D'HAÏTI ET EN RÉPUBLIQUE DOMINICAINE.....	52
Introduction.....	52
<u>A. Éducation et société (s)</u>	64
1. Éduquer, enseigner, instruire et former	55
a. Contexte général de l'éducation scolaire.....	59
b. D'Émile Durkheim et de la socialisation de l'homme au paradigme d'un processus de décolonialisation.....	62
c. Les inégalités sociales et scolaires selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron.....	72
2. Théories des sciences sociales et manuels scolaires	77
a. <i>The Grounded Theory</i> (Théorie ancrée) et la méthode qualitative.....	77
b. Le modèle KVP et les <i>Cultural Supportive Tools</i> (CST) (Outils de support culturel).....	83
c. Les manuels scolaires selon Alain Choppin, Gabriela Ossenbach, José Rodríguez et Marlène Marty.....	88
3. Idéologie et éducation	97
a. Pouvoirs, appareils idéologiques et éducation scolaire.....	104
b. La colonialité du pouvoir.....	113
c. Systèmes éducatifs haïtien et dominicain : quelle(s) préoccupation(s) des États ?.....	119
<u>B. Contextes historiques et éducationnels</u>	125
1. Genèses de l'éducation haïtienne et dominicaine	125
a. Saint-Domingue française : L'éducation de l'époque coloniale (1493-1804).....	125
b. Santo Domingo espagnol : L'éducation de l'époque coloniale (1493-1844).....	130
c. L'éducation des Indigènes d'Haïti-Quisqueya-Bohio versus celle des Espagnols.....	133
2. L'éducation après l'Indépendance	136
a. Les indépendances.....	136
b. En République d'Haïti.....	139

c. En République Dominicaine.....	142
3. Moments-clés.....	146
a. La politique éducative de Boyer (1820-1843)	146
b. L'éducation sous l'occupation nord-américaine en Haïti (1915-1934).....	149
c. L'éducation sous l'occupation nord-américaine en République Dominicaine (1916-1924)	
.....	151
<u>C. Regards croisés sur les structures des systèmes éducatifs d'Haïti et de la République</u>	
<u>Dominicaine.....</u>	155
1. Le poids des dictatures.....	155
a. L'ère de Trujillo ou la « trujillisation » du système éducatif dominicain.....	156
b. L'ère des Duvalier ou la « duvaliérisation » du système éducatif Haïtien.....	153
c. L'impact des autres régimes forts : Joaquín Balaguer Ricardo et Jean-Bertrand	
Aristide.....	170
2. Inégalités sociales et scolaires en Haïti et en République Dominicaine.....	177
a. Une situation difficile.....	178
b. Une machine de l'inégalité sociale en Haïti	185
c. Une machine de l'inégalité sociale en République Dominicaine.....	189
3. Structure du système éducatif.....	194
a. En République d'Haïti.....	195
b. En République Dominicaine.....	197
c. Ressemblances et différences.....	198
Conclusion	202
II. LES MANUELS SCOLAIRES DEPUIS 2000 EN RÉPUBLIQUE D'HAÏTI ET EN	
RÉPUBLIQUE DOMINICAINE : ENTRE ORIENTATIONS OFFICIELLES ET	
RÉALITÉS.....	204
Introduction.....	204
<u>A. Programmes officiels et manuels scolaires.....</u>	205
1. Programmes officiels.....	206
a. Programmes officiels d'Histoire et de Géographie d'Haïti.....	208
b. Programmes officiels d'Histoire et de Géographie de la République Dominicaine.....	210
c. Panorama général des contenus curriculaires.....	254
2. Analyse des programmes officiels.....	260
a. Le cas de la République d'Haïti.....	261

b. Le cas de la République Dominicaine.....	266
c. Comparaison des curricula.....	271
3. Conception et utilisation des manuels scolaires.....	278
a. Objectifs et exigences du MENFP haïtien.....	279
b. Objectifs et exigences du MINERD dominicain.....	383
c. Contrôles des Ministères de l'éducation nationale.....	284
<u>B. Analyse comparée des manuels d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine.....</u>	<u>290</u>
1. Orientation selon la vision de chaque pays.....	293
a. Les manuels en République d'Haïti.....	294
b. Les manuels en République en République Dominicaine.....	299
c. Ressemblances et différences.....	303
2. Reproductions et représentations d'une mentalité coloniale.....	307
a. Perpétuation des discours coloniaux et reconnaissance des groupes autochtones.....	308
b. Stéréotypes racialisés.....	318
c. Entre suprématie blanche et noire.....	331
3. Deux dates privilégiées : 1822 et 1937.....	338
a. Enjeu d'une représentation de l'Autre haïtien.....	338
b. À propos de la politique de l'unité de l'île (1822).....	341
c. Le génocide de 1937 des Haïtiens en République Dominicaine.....	347
<u>C. Une seule et même île divisée en deux versants.....</u>	<u>353</u>
1. L'île dans les manuels de chaque pays.....	353
a. L'île : une notion questionnée.....	353
b. L'approche des manuels d'Haïti versus celle des manuels de la République Dominicaine.....	356
c. Tableaux récapitulatifs.....	363
2. L'île en cartes et demi-cartes.....	364
a. Dans les manuels scolaires d'Haïti.....	365
b. Dans les manuels scolaires de la République Dominicaine.....	367
c. Intentionnalité de la représentation d'une carte de demi-île ?.....	368
3. La notion de frontière.....	374
a. Dans les manuels scolaires haïtiens.....	375
b. Dans les manuels scolaires dominicains.....	377

c. Tableaux récapitulatifs.....	381
Conclusion	383
III. IDENTITÉ (S) ET NATIONALISME (S) EN HAÏTI ET EN RÉPUBLIQUE DOMINICAINE.....	385
Introduction.....	385
<u>A. Identités et variations.....</u>	388
1. Identité haïtienne et dominicaine : des identités « fermées » l’une à l’autre.....	388
a. Genèse d’une identité haïtienne liée à une ascendance africaine.....	389
b. Genèse d’une identité dominicaine liée à l’hispanité.....	395
c. Des imaginaires de la colonialité?.....	400
2. Nationalisme ou patriotisme en Haïti et en République Dominicaine.....	407
a. Du patriotisme au nationalisme exacerbé.....	413
b. Manuels haïtiens : défense d’une identité nationale.....	418
c. Manuels dominicains : défense d’une identité nationale.....	421
3. De la construction de « consciences nationales » distinctes et opposées.....	426
a. En République d’Haïti.....	427
b. En République Dominicaine.....	432
c. Difficultés actuelles.....	434
<u>B. Éduqués à s’opposer ?</u>	446
1. La construction d’une opposition dans les manuels scolaires.....	446
a. À la recherche de la République Dominicaine dans les manuels scolaires d’Haïti.....	447
b. La République d’Haïti dans les manuels scolaires de la République Dominicaine.....	452
c. De la construction de l’oubli et de la vengeance.....	461
2. Falsification et variation de l’Histoire.....	466
a. Les oppositions dans les manuels haïtiens.....	468
b. Les oppositions dans les manuels dominicains.....	471
c. Histoire « inversée ».....	478
3. Une approche différente, mais dans quel but ?.....	484
a. Une approche différente pour permettre une réconciliation ?.....	484
b. Une approche différente pour enraciner la haine ?.....	487
c. Un enseignement de l’Histoire qui fabrique la spirale des rejets à venir.....	490
<u>C. Dérapages et défis actuels entre deux Nations « siamoises ».....</u>	495
1. Des ultranationalismes en conflit.....	496

a. Rejet et refus réciproques entre Haïti et la République Dominicaine.....	497
b. De la construction de l'opposition des « petits peuples » par l'école et la vision des enseignants : enquête.....	504
c. L'approche interculturelle du centre Bonó.....	532
2. Perpétuation des exacerbations	539
a. Le poids de l'immigration, de l'importation et de l'exportation dans ces conflits.....	540
b. Influence des classes élitaires.....	543
c. Les diasporas : une influence à ne pas négliger ?.....	546
3. Tension actuelle.....	550
a. Loi de « dédominicanisation » des Dominicains d'origine haïtienne.....	550
b. Le cas des zones frontalières : Belladère/Jimaní et Perdenales/Anse-à-Pitre.....	553
c. Des enjeux salutaires de l'utopie d'un meilleur-vivre ensemble.....	558
Conclusion.....	560
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	561
BIBLIOGRAPHIE.....	571
SITOGRAFIE.....	582
ANNEXES.....	615
Annexe n° 1 : Carte du partage de l'île entre la République d'Haïti et la République Dominicaine.....	611
Annexe n° 2 : Questionnaires distribués aux enseignants sondés.....	616
Annexe n° 3 : Exercices proposés par le manuel scolaire d' <i>Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}</i> de Wesner Emmanuel sur le développement de la civilisation indienne.....	624
Annexe n° 4 : Quelques pages des programmes officiels de niveau fondamental en Haïti (correspond au niveau collège en France).....	625
Annexe n° 5 : Quelques pages du programme d'Histoire et de Géographie de la classe de 3 ^e en Haïti (correspond à la classe de 3 ^e en France.....	627
Annexe n° 6 : Quelques pages du programme d'Histoire et de Géographie de la classe de 2 ^{nde} en Haïti (correspond à la classe de Seconde France).....	629
Annexe n° 7 : Quelques pages du programme d'Histoire de la classe de Première/Rhétor en Haïti (correspond à la Première en France).....	632
Annexe n° 8 : Quelques pages du programme d'Histoire de la classe de Terminale/Philo en Haïti (correspond à la classe de Terminale en France).....	634

Annexe n° 9 : Quelques pages des programmes officiels de Niveau Basique en République Dominicaine (Niveau collège en France).....	636
Annexe n° 10 : Quelques pages du programme dominicain de <i>Primero de Bachillerato</i> (3 ^e en France).....	639
Annexe n° 11 : Quelques pages du programme dominicain de <i>Secundo de Bachillerato</i> (Seconde en France).....	640
Annexe n° 12 : Quelques pages des programmes dominicains de <i>Tercero de Bachillerato</i> (classe de Première en France) et de <i>Cuarto de Bachillerato</i> (classe de Terminale en France).....	644
Annexe n° 13 : Le manuel scolaire d'Haïti de la classe de 3 ^{ème} affirme : « Les inégalités sont très importantes en ce qui concerne le développement humain ».....	646
Annexe n° 14 : Le manuel scolaire de <i>Primero de Bachillerato</i> (classe de 3 ^e en France) évoque l'apogée de l'Europe grâce au commerce entre l'Orient et l'Occident.....	647
Annexe n° 15 : Le manuel scolaire dominicain de <i>Segundo de Bachillerato</i> (classe de Seconde en France) met en exergue l'héritage africain.....	648
Annexe n° 16 : Le manuel scolaire dominicain de <i>Segundo de Bachillerato</i> (classe de Seconde en France) évoque les Antilles Françaises.....	659
Annexe n° 17 : Le manuel scolaire dominicain de <i>Tercero de Bachillerato</i> (classe de Première en France) propose d'étudier la superficie et les dimensions d'Haïti et de la République Dominicaine.....	650
Annexe n° 18 : Un exemple d'exercice traditionnel sur le thème : « mouvement des Affranchis » proposé par le manuel scolaire haïtien de Seconde.....	651
Annexe n° 19 : Un exemple d'exercice moderne sur le thème : « La colonización francesa y holandesa » proposé par le manuel scolaire dominicain de <i>Segundo de Bachillerato</i> (classe de Seconde en France).....	652
Annexe n° 20 : Le manuel scolaire haïtien de la classe Terminale oppose un monde civilisé [l'Europe] à un monde non civilisé [Saint-Domingue : l'actuelle Haïti].....	653
Annexe n° 21 : Le manuel scolaire <i>Sociedad 6</i> (classe de 6 ^e en France) et propose une pyramide de critères raciaux.....	654
Annexe n° 22 : Le manuel scolaire haïtien de 3 ^{ème} met en évidence et par ordre alphabétique les apports culturels de trois mondes : Afrique, Espagne et France dans l'identité haïtienne.....	655

Annexe n° 23 : Des images des fédérateurs J.-J. Dessalines et de Toussaint Louverture proposées par les manuels scolaires haïtiens.....	658
Annexe n° 24 : Le manuel scolaire <i>Sociedad 7</i> , (5 ^e en France) propose des images de chefs d'états haïtiens en noir et blanc et le manuel scolaire <i>Sociedad 8</i> (4 ^e en France) propose des images de chefs d'états dominicains en couleur.....	660
Annexe n° 25 : Des thématiques inscrites dans le contenu d'un manuel scolaire de la classe de 6 ^e année de Niveau Primaire (soit le CM2 en France), responsables de diverses réactions des Dominicains à l'égard d'Haïti.....	662
Annexe n° 26 : Portrait de J.-P. Boyer proposé par le manuel scolaire <i>Sociedad 7</i> (5 ^e en France), à gauche de la leçon étudiée.....	663
Annexe n° 27 : Portrait de J.-P. Boyer proposé par le manuel scolaire <i>Tercero de Bachillerato</i> (Première en France), à droite de la leçon étudiée.....	664
Annexe n° 28 : Le manuel scolaire haïtien de la classe Terminale évoque le massacre trujilliste dans le thème « Les relations haïtiano-dominicaines ».....	665
Annexe n° 29 : Le manuel scolaire <i>Sociedad 8</i> (4 ^e en France) traite de l'antihaitianisme de Rafael. L. Trujillo.....	666
Annexe n° 30 : Carte d'identité (<i>Cédula</i>) en République Dominicaine de l'année 2005 qui précise la couleur de la peau.....	667
Annexe n° 31 : Le manuel scolaire <i>Cuarto de Bachillerato</i> (Terminale en France) propose une image d'un Noir dominicain avec entre parenthèse le terme <i>El Moreno</i>	668
Annexe n° 32 : Le manuel scolaire <i>Sociedad 7</i> (5 ^e en France) emploie à la fois les termes : Saint-Domingue et Santo Domingue francés pour la partie occidentale de l'île (l'actuelle Haïti).....	679
Annexe n° 33 : Le manuel scolaire <i>Tercero de Bachillerato</i> (Première en France) enseigne la Géographie de l'île entière.....	670
Annexe n° 34 : Le manuel scolaire d'Haïti de 8 ^e année (5 ^e en France) propose un enseignement avec des cartes de demi-île.....	671
Annexe n° 35 : Les manuels scolaires dominicains enseignent avec des cartes de l'île entière.....	672
Annexe n° 36 : Le manuel scolaire d'Haïti de la classe de Terminale évoque l'envahissement de J.-J. Dessalines de la partie Est (l'actuelle République Dominicaine) de l'île en disant qu'il n'existe pas de frontière entre les deux versants de l'île, seule « la mer est frontière ».....	673

Annexe n° 37 : Le manuel scolaire d’Haïti de la classe de Terminale montre qu’il s’agit du président Fabre Nicolas Geffrard qui a calmé les conflits frontaliers existant depuis l’époque de J.-J. Dessalines (1805).....	674
Annexe n° 38 : Le manuel scolaire de <i>Tercero de Bachillerato</i> (Première en France) propose une photo du marché frontalier domininicano-haïtien et une photo de la coupe de la canne.....	675
Annexe n° 39 : La frontière entre la République d’Haïti et la République Dominicaine de la zone de Jimaní.....	676
Annexe n° 40 : Le manuel scolaire d’Haïti de <i>7^e année</i> (6 ^e en France) propose les noms des îles, avec un effet loupe sur les Antilles françaises.....	677
Annexe n° 41 : Le manuel scolaire <i>Sociedad 7</i> (5 ^e en France) évoque l’agression des Haïtiens durant la domination d’Haïti sur la partie Est de l’île (l’actuelle République Dominicaine).....	678
Annexe n° 42 : Les manuels dominicains proposent notamment des cartes de demi-île, mais qui ne sont pas découpées à la limite de la frontière comme le font les manuels scolaires haïtiens.....	679
Annexe n° 43 : Le portrait de Faustin Soulouque proposé au-dessous du portrait du président Pedro Santana par le manuel scolaire <i>Sociedad 7</i> (5 ^e en France).....	680
Annexe n° 44 : Une caricature d’un militaire boyériste traînant un chien maigrichon après lui.....	681
Annexe n° 45 : Une photo d’un processus d’exécution d’un groupe d’Haïtiens par un militaire dominicain à la frontière de la République Dominicaine et de la République d’Haïti.....	682
Annexe 46 : Le manuel scolaire <i>Sociedad 7</i> (5 ^e en France) propose un ou deux documents iconographiques pour montrer à quel point la domination boyériste avait eu une dimension violente.....	683
Annexe n° 47 : Exemples de réponses aux questionnaires par les enseignants sondés.....	684
Annexe n° 48 : Photos prises au Centre Bonó (Santo Domingo).....	700
INDEX.....	701

TABLE DES SIGLES

ADEREDO : Asociaciones de los Editores de la República Dominicana
ADP : Association Dominicaine des Enseignants
BINU : Bureau Intégré des Nations-Unies
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEDRHE : Centre d'Études de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation
CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CSC/CA : Cour Supérieure des Comptes et du Contentieux Administratif
CST : Cultural Supportive Tools
CUC : Collège Universitaire Caraïbes
CDN : El Canal de Noticias de los Dominicanos
CTM : Collectivité Territoriale de Martinique
DIGEIG : La Direction Générale d'Éthique et d'Intégrité Gouvernementale
DCQ : Direction du Curriculum et de la Qualité
DES : Direction de l'Enseignement Secondaire
DGII : Direction Générale des Impôts Internes
DGME : Dirección General de Materiales Educativos
DPCE : Direction de la Planification et de la Coopération Externe
DPMERD : Département de la Planification du Ministère de l'Éducation de la République Dominicaine
ENDESA : Empresa Nacional de Electricidad Sociedad Anónima
ENIGH : Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
ENS : École Normale Supérieure
EPT : Éducation Pour Tous
FLACSO : Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FNAC : Fédération Nationale d'Achats des Cadres
FNP : Fuerza Nacional Progresista
GARR : Groupe d'Appui aux Rapatriés et aux Réfugiés
HRSE : Human Reproduction and Sex Education
IARTEM : International Association for Research on Textbooks and Educational Media
IFPFB : Institut Philosophique Pedro Francisco Bonó
IHSI : Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
INRP : Institut National de Recherche Pédagogique

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
MEF : Ministère de l'Économie et des Finances
MENFP : Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle
MGC : Modelo de Gestión de la Calidad
MINERD : Ministerio de Educación de la República Dominicana
MINUJUSTH : Mission des Nations-Unies pour l'Appui à la Justice en Haïti
MINUSTAH : Mission des Nations-Unies pour la Stabilisation en Haïti
OCCD : Organisation Catholique Canadienne pour le Développement et la Paix
OEA : Organisation des États Américains
ONE : Oficina Nacional de Estadística
ONU : Organisation des Nations-Unies
OPC : Office de la Protection du Citoyen
PANEF : Pacte National sur l'Éducation et la Formation
PDI : Parti Démocrate Institutionnel
PMA : Pays Moins Avancés
PNEF : Plan National d'Éducation et de Formation
PPFL : Le Parti Politique Fanmi Lavalas
PRD : Parti Révolutionnaire Dominicain
PREAL : Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
PSUGO : Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire
RNDDH : Réseau National de Défense des Droits Humains
SAHOMAD : Service d'Aide et d'Homologation des Matériels Didactiques
SEE : Secretado de Estado de Educación
SEESCT : Secretado de Estado de la Enseñanza Superior de Ciencia y Tecnología
SERCE : Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
SJRM : Service Jésuite aux Réfugiés et Migrants
SNSE : Sistema Nacional de Supervisión Educativa
UASD : Universidad Autónoma de Santo Domingo
UEH : Université d'État d'Haïti
UNED : Université Nationale d'Éducation à Distance
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIBE : Universidad Ibero-American

INTRODUCTION GENERALE

Notre recherche autour d'Haïti et de la République Dominicaine porte sur la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans les manuels d'Histoire et de Géographie du collège au lycée et questionne de ce fait la construction socio-politique de l'altérité.

Tomás Ibañés explique à cet égard que : « *la représentation sociale est, à la fois, pensée constituée et pensée constituante* »¹. Il entend par pensée constituée, des représentations sociales qui se transforment en éléments intervenus dans la vie sociale pour interpréter la réalité. La pensée constituante est pour sa part non seulement recherche de réalité, mais vise aussi à intervenir dans l'élaboration de cette réalité. La représentation est selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)², un terme issu du latin : *repræsentatio, de repræsentare* datant du XIII^e siècle, qui désigne étymologiquement l'action de replacer devant les yeux de quelqu'un. Le CNRTL précise également que la notion de représentation est utilisée dans d'autres domaines. Nous nous référerons plus précisément pour notre part à deux définitions présentées par le CNRTL, à savoir que dans le langage diplomatique, la représentation est une : « *observation comminatoire faite par un État ou un gouvernement à un autre* »³, et qu'en français la représentation : « *apporte une réponse [à la contradiction « contenue » dans le mot « répétition »]. Une représentation, c'est le moment où l'on montre quelque chose qui appartient au passé, quelque chose qui a existé autrefois et qui doit exister maintenant* »⁴.

Dans notre étude, le terme représentation est pris dans le sens de rendre présent(e) par la retranscription ou la reproduction, c'est-à-dire que la République d'Haïti et la République Dominicaine rendent présente (ou non) l'Histoire de l'autre versant de l'île par des choix de mise en valeur (ou non) de l'Autre dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie. Il conviendra donc d'interroger les modalités de ces choix et leurs enjeux.

¹Cité par Rainer Rubira-García et Belén Puebla-Martínez, « Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso », in *Convergencia*, vol. 25, n° 76, 2018, p. 1-20 (p. 1), Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración, « *La representación social es, a la vez, pensamiento constituido y pensamiento constituyente* », <http://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10554384007/html/index.html>, consulté le 10/05/2018.

²Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), Ortolang, Outils et Ressources pour un traitement Optimisé de la Langue, « représentation : définition de représentation », p. 1, <https://www.cnrtl.fr/definition/repr%C3%A9sentation>, consulté le 12/05/2018. Nous utiliserons désormais le sigle CNRTL.

³*Idem.*

⁴*Ibidem.*

Rappelons qu'en 1898, dans la *Revue de Métaphysique et de Morale* (tome VI)⁵, Émile Durkheim apparaît comme l'inventeur en sociologie du concept de « représentation ». Tandis quel'on ne voyait jusqu'ici que des représentations individuelles, des observations directes de la conscience de l'individu, Émile Durkheim évoque certes des représentations individuelles, mais aussi des représentations collectives. Selon lui : « *la vie collective, comme la vie mentale de l'individu, est faite de représentations ; il est donc présumable que représentations individuelles et représentations sociales sont, en quelque manière, comparables* »⁶. Ainsi, les représentations individuelles sont à distinguer des représentations sociales. Émile Durkheim affirmé d'ailleurs : « *la société a pour substrat l'ensemble des individus associés* »⁷. Nous comprenons alors que les représentations individuelles s'ajoutent aux représentations sociales. Ces dernières sont vues en tant que des croyances et des valeurs communes à tous les membres d'une société donnée. Notre propos se fondera dans cette étude sur la représentation collective, sociale, perceptible à travers les manuels scolaires.

Dans son article intitulé : « Los maestros venezolanos y los textos escolares: Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación/Enseignants vénézuéliens et textes scolaires : Une approche des représentations sociales fondée sur l'analyse de la segmentation »⁸, Tulio Ramírez présente une enquête sur la représentation sociale du texte scolaire, c'est-à-dire qu'il cherche à comprendre comment les enseignants perçoivent les textes scolaires et les présentent aux élèves. Les enseignants partagent semble-t-il plus fortement une représentation sociale du manuel scolaire, que Tulio Ramírez qualifie de conservatrice, peu critique et centrée sur le texte. Tulio Ramírez précise que : « *les représentations sociales impliquent, en principe, une activité de reproduction des activités et des caractéristiques d'un objet ou d'une situation* »⁹. Une représentation peut dès lors, dans les manuels scolaires qui constituent notre corpus d'étude, évoquer ou représenter, par une image ou un écrit, un personnage historique haïtien ou dominicain. Cela renvoie aussi aux représentations mentales

⁵Émile Durkheim, « Représentations individuelles et représentations collectives », in : *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, vol. 6, n° 3, 1898, nouvelle édition : Jean-Marie Tremblay et Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université Chicoutimi, Québec, éd. Jean-Marie Tremblay, 2002, p. 1-22 (p. 18).

⁶*Op.cit.*, p. 3.

⁷*Op.cit.*, p. 17.

⁸Tulio Ramírez, « Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación », *Revista de Pedagogía*, vol. 28, n° 82, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 2007, p. 225-260, <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n82/art04.pdf>, consulté le 12/05/2018.

⁹*Op.cit.*, p. 227 : « [...] *las representaciones sociales implican, en principio, una actividad de reproducción de las actividades y características de un objeto o situación* ».

Il importe de noter que, dans ce travail, nous citerons beaucoup de textes en espagnol et en anglais. Ces passages cités seront traduits par nos soins.

des communautés haïtienne et dominicaine. Selon Isabelle Danic : « *Durkheim a le grand mérite de permettre de penser les représentations en tant que réalité sociale, de désigner ce pan du réel à prendre en compte pour expliquer les faits sociaux* »¹⁰. Cette perspective laisse entendre que des reproductions autour des imaginaires, des pensées, des sentiments, des comportements, etc. peuvent être retenus pour désigner un groupe d'individus, soit une représentation sociale de ceux-ci.

Nous tenterons donc d'appréhender comment dans le contexte particulier d'une île la représentation d'un individu ou d'un groupe national est faite par quelqu'un issu d'une autre nation appartenant à la même île géographique, mais pas au même État politique. Sur ce point, rappelons avec Gautier Claude que Pierre Bourdieu a analysé la représentation comme le fait qu'un groupe s'exprime à l'aide d'un « porte-parole ». Ainsi, « *l'autorité de la parole se soutient intégralement de la continuité et de la circularité de la liaison qui institue, en un seul et même mouvement, le groupe et ceux des « délégués » et des « porte-paroles » qui parlent pour lui* »¹¹. Nous partons de ce fait du postulat que dans les manuels scolaires de notre corpus, la République Dominicaine parle à la place d'Haïti et *vice et versa*, c'est-à-dire que chaque pays se fait le « porte-parole » de l'Autre dans ses manuels scolaires, lesquels sont destinés à l'enseignement. Il s'agira ainsi de voir comment sont retranscrites certaines valeurs et divers stéréotypes d'un peuple voisin envers l'autre dans les manuels scolaires respectifs de ces pays.

Qu'entendons-nous par le terme « Autre » ? Étymologiquement, « Moi » renvoie à l'« ego », et « autre » vient d'« alter ». Marie Liendle souligne qu'*alter* est une notion questionnée par les penseurs depuis l'Antiquité. Elle rappelle que chez Platon, il existe la distinction entre le « même » et l'« autre » : « *le caractère autre rend compte surtout de la différence par rapport au je ou par rapport au nous, pour signifier ce qui est éloigné de soi, ou de nous, pour identifier l'étranger, dont on remarque la différence, ou le barbare...* »¹². Selon cette optique, « Autre » n'est pas « Moi » et « Moi » n'est pas « Lui », mais est un « Autre »

¹⁰Isabelle Danic, « La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu », in : *ESO*, n° 25, Université Rennes II, 2006, p.29-32 (p. 29), [eso.cnrs.fr/ attachments/n-25-decembre-2006-travaux-et-documents/danic.pdf?...](http://eso.cnrs.fr/attachments/n-25-decembre-2006-travaux-et-documents/danic.pdf?...), consulté le 30/01/2019.

¹¹Gautier Claude, « La représentation chez Pierre Bourdieu : de la délégation comme décision à la délégation comme dépossession – hypothèses de lecture », *Cités*, 2012/3 (n° 51), p. 65-77 [sur Cairn.info : p. 1-31 (p. 15)], DOI : 10.3917/cite.051.0065. URL : <https://www.cairn.info/revue-cites-2012-3-page-65.htm>, consulté le 30/01/2019.

¹²Liendle Marie, « Altérité », in : *Monique Formarier éd., Les concepts en sciences infirmières, 2ème édition*, Toulouse, Association de recherche en soins infirmiers, « Hors collection », p. 66-68 (p. 66), 2012, DOI : 10.3917/arsi.forma.2012.01.0066. URL : <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition-9782953331134-page-66.htm>, consulté le 30/01/2019.

que « Moi ». En effet, on distingue l'Autre (*alter*) de nous (*ego*) dans la reconnaissance de la différence, qu'elle soit ethnique, sociale, culturelle ou religieuse.

Toutefois, dans une perspective contemporaine et notamment postcoloniale, voire décoloniale, parler de l'Autre n'énonce pas l'idée d'inexistence et de méconnaissance ou de non reconnaissance, parce que : « *l'altérité est la reconnaissance de l'autre dans sa différence* »¹³. C'est-à-dire que l'on reconnaît que l'Autre constitue la force ou l'essence même de notre construction identitaire. Autrement dit, quand nous tentons de nous définir nous-mêmes, nous définissons aussi l'Autre, parce qu'il n'y a pas de construction identitaire sans jeu d'inclusion et d'exclusion.

Pourtant, si nous remontons au XVI^e siècle, l'Autre construit dans la vision européenne humaniste universaliste est quelqu'un d'étrange et d'exotique. L'homme est certes mis au centre du monde, mais il s'agit de l'homme européen. C'est-à-dire que l'Européen voit l'Autre comme un étranger, voire un ennemi, à partir de sa propre conception, de ses propres valeurs, de sa propre vision du monde qu'il retient comme modèle. À partir de là, l'Européen est, selon lui, « civilisé », « chrétien »..., tandis que l'Amérindien ou l'« Indien », est l'« Autre », le « barbare », « sauvage » ou « païen »... Dans le fameux chapitre « Les Cannibales » des *Essais* de Montaigne¹⁴, la réflexion s'organise autour de l'opposition civilisation/sauvagerie. Montaigne est l'un des rares penseurs de son époque à critiquer cette pseudo-supériorité européenne et cette vision européenne qui décrédibilisent les autres sociétés, tendant à créer stéréotypes, caricatures et rejets, et ce jusqu'à aujourd'hui.

Le chercheur Boubakary Diakite, dans : *L'ethnologie et la « lecture » de l'altérité*¹⁵ rappelle que : « [...] *les Français lisent les étrangers comme des êtres inférieurs, [...]*¹⁶ et ont donc de mauvaises représentations sociales de l'Autre. B. Diakite laisse entendre que Montaigne se charge d'enseigner à ses compatriotes à valoriser autre chose que l'Europe, c'est-à-dire concevoir l'altérité dans une autre perspective, puisque : [...] *l'un des objets essentiels du chapitre « Des Cannibales » dans Les Essais de Montaigne consiste en un regard critique sur le monde et la culture française par une remise en question de leur sauvagerie et de leur*

¹³Blog *Lifim2010*, « dossier : qu'est ce que l'altérité ? », *Lifim2010*, 2011, p. 1, <http://lifim2010.over-blog.com/article-dossier-qu-est-ce-que-l-alterite-76102794.html>, consulté le 14/05/2018.

¹⁴*Idem*.

¹⁵Boubakary Diakite, « De la page d'écriture et du mythe de l'ancêtre rebelle : la problématique de l'écrit et de la parole dans le roman francophone ouest africain », in : *LSU Doctoral Dissertations*. 2756, 2003, p. 1-229 (p. 31), https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2756, consulté le 10/04/2019.

¹⁶*Idem*.

barbarie »¹⁷. En ce sens, les propos de B. Diakite montrent que Montaigne a cherché à inverser la hiérarchie de la pensée eurocentrique à propos de l'altérité.

Pour appréhender quelle(s) représentation(s) Haïti et la République Dominicaine construisent de l'Autre, il importe de rappeler l'Histoire commune de ces deux versants de l'île. Cette île où habitent aujourd'hui les Haïtiens et les Dominicains a porté divers noms comme Haïti, Quisqueya ou Bohio¹⁸. Pendant la conquête de l'Amérique, en vue d'asseoir leur domination sur cette île, les Espagnols lui donnèrent le nom d'Hispaniola, soit la Petite Espagne. Cette île a été en effet au cœur de la conquête et de la colonisation européenne et singulièrement espagnole, de l'Amérique. Ainsi, Hispaniola, l'une des colonies les plus riches du Nouveau Monde, avec ses mines d'or et ses épices, est devenue une colonie espagnole. En raison de sa richesse, elle ne tarda pas à recevoir divers aventuriers et de nouveaux colons cherchant à faire fortune. C'est ainsi que, dès 1626, colons français, hollandais et anglais débarquèrent et s'opposèrent aux Espagnols.

En 1697, par le traité de Ryswick, l'île est partagée entre l'Espagne et la France. Des frontières, officieuses, sont en principe tracées entre la partie orientale et la partie occidentale de l'île. Selon Franck Moya Pons, la paix de Ryswick est alors perçue comme marquant entre autres la reconnaissance de la présence des Français à Hispaniola : « [...] *les autorités comprirent immédiatement que cet accord serait utilisé par les Français pour justifier leur pénétration et leur occupation des terres aux dépens des Espagnols...* »¹⁹. La France devient donc maîtresse du tiers de la partie occidentale de l'île (l'actuelle Haïti) alors que la partie orientale appartient à l'Espagne (l'actuelle République Dominicaine). Toutefois, cette délimitation ayant constitué un problème, la guerre s'est poursuivie. C'est pourquoi ces colonies « [...] *signèrent des accords frontaliers provisoires de 1773 et 1776* »²⁰ jusqu'à ce qu'en 1777, un autre Traité, celui d'Aranjuez, permette d'établir officiellement des frontières entre ces deux colonies. En raison de la perdurance des conflits, en 1795, par le traité de Bâle (*tratado de Basilea*), la couronne d'Espagne accorde finalement la partie orientale de l'île

¹⁷« De la page d'écriture et du mythe de l'ancêtre rebelle : la problématique de l'écrit et de la parole dans le roman francophone ouest africain », *op.cit.*, p. 31.

¹⁸Mots indiens qui signifient : « Grande Terre », « Terre haute » et « Terre montagneuse ».

¹⁹Franck Moya Pons, *Manual de historia dominicana*, Editora Corripio, C. por A, p. 126, 1981 : « [...] *las autoridades captaron inmediatamente que este acuerdo sería utilizado por los franceses para justificar su penetración y ocupación de tierras a costa de los españoles [...]* ».

²⁰*Op.cit.*, p. 152.

(l'actuelle République Dominicaine) à la France. Il est désormais question d'une seule île prénommée Saint-Domingue.

Après le traité de Bâle, la métropole française a dirigé l'île entière de 1795 à 1804 (date de l'indépendance de la partie occidentale). La France a continué à dominer la partie de l'Est (l'actuelle République Dominicaine) jusqu'à la Guerre de la Reconquête en 1810. Pendant cette guerre, l'Espagne a tenté de se rétablir dans la partie orientale, dite colonie de Santo Domingo. L'île d'Hispaniola est devenue alors : la République d'Haïti et la colonie de Santo Domingo. C'est ainsi qu'avec l'accord du capitaine José Núñez de Cáceres qui accepta de faire Santo Domingo devenir un État Indépendant de l'Haïti Espagnole (*Estado Independiente de Haití Español*), cette autre partie de l'île aura été sous le contrôle d'Haïti. Puis, de 1822 à 1844, le président haïtien Jean-Pierre Boyer, sous-couvert de parler d'unité de l'île, s'efforça de dominer la colonie de Santo Domingo (l'actuelle République Dominicaine), et ce jusqu'à son indépendance le 27 février 1844.

L'île est restée jusqu'à ce jour scindée en deux parties²¹ : la République d'Haïti et la République Dominicaine. La superficie totale de 79 480 kilomètres carrés de cette île de la Caraïbe se répartit entre 27 750 km² pour la République d'Haïti située à l'Ouest, alors que la République Dominicaine s'étend, à l'Est, sur une superficie de 48 730 km². Dans cette île divisée a émergé la construction de deux identités nationales (en 1804 pour la République d'Haïti et en 1844 pour la République Dominicaine), soit une île désormais formée à l'image de deux sœurs siamoises. Cette fragmentation, miroir brisé en deux grandes parties, source de violentes oppositions et de divers rejets entre les deux grandes puissances de l'époque : l'Espagne et la France a induit la tendance pour chacun de ces pays -réunis sur une seule et même île- à s'isoler l'un de l'autre. C'est-à-dire que les frontières établies rendent de plus en plus difficiles les rapports insulaires. Même si ces pays sont liés naturellement par l'espace, l'île est désormais partagée en deux, que ce soit linguistiquement, idéologiquement, politiquement, économiquement ou socialement.

Ces conflits coloniaux sont prégnants et leur poids n'est pas oublié par les acteurs contemporains. Leurs avatars actuels se traduisent dans les systèmes éducatifs d'Haïti et de la République Dominicaine et donc dans les choix d'élaboration des manuels scolaires, créés pour

²¹Voir annexe n° 1 : carte du partage de l'île entre la République d'Haïti et la République Dominicaine.

former et instruire les citoyens selon une idéologie qui dépend des pouvoirs en place, marqués par les systèmes coloniaux.

Quelles identités construisent donc ces manuels scolaires et singulièrement ceux d'Histoire et de Géographie, amenés à traduire des années de rapports souvent conflictuels ? Nous souhaitons réfléchir à la façon dont les écoles haïtiennes et dominicaines participent à la construction des identités à partir notamment de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. L'ouvrage de Marc Ferro : *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde* nous a permis de bien comprendre combien les idéologies sont, volontairement, enracinées chez les enfants. Cet ouvrage, qui s'intéresse aux manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de tous les pays du monde, nous a semblé être en résonance profonde avec la situation d'Haïti et de la République Dominicaine. Cette étude permet, en outre, de bien comprendre combien les idéologies participent du caractère ethnocentrique des enfants en véhiculant des stéréotypes négatifs envers d'autres peuples : « *ne nous y trompons pas : l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière* »²².

Par conséquent, déchiffrer de façon critique les manuels d'Histoire et de Géographie destinés à l'enseignement en République d'Haïti et en République Dominicaine nous semble important afin de nous permettre d'apprécier chez ces deux peuples quelles identités sont en construction. Pour mieux appréhender les identités de ces deux peuples lesquelles se sont construites à travers le temps, il convient certes de : « *ne pas se limiter à l'étude des manuels scolaires [...], [car] l'histoire qu'on raconte aux enfants, aux adultes, permet à la fois de connaître l'identité d'une société et le statut de celle-ci à travers le temps* »²³, mais il n'empêche que l'étude des manuels scolaires est importante pour permettre justement de comprendre ces identités et de favoriser un meilleur vivre-ensemble. Nous nous proposons donc d'étudier dans ce travail les représentations proposées dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, tant en République d'Haïti qu'en République Dominicaine, afin de les comparer et de mieux appréhender leurs positionnements identitaires et souligner les poids des idéologies ainsi véhiculées et leurs enjeux, entre passé et présent.

Dans cette thèse, pour faciliter une meilleure compréhension des oppositions entre la République d'Haïti et la République Dominicaine et les enjeux actuels qui en découlent et qui

²²Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1982, p. 9.

²³*Op. cit.*, p. 11.

sont transcrits dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, et ce du collège jusqu'au lycée, dans une première partie intitulée : « Contextes historiques, sociopolitiques et théoriques des systèmes éducatifs en république d'Haïti et en République Dominicaine », nous proposerons un cadre théorique et méthodologique sur l'éducation, les sciences sociales et les manuels scolaires. Nous allons inscrire ces manuels scolaires dans une historicité et singulièrement un diagnostic des deux systèmes éducatifs haïtien et dominicain en question afin de voir notamment s'il s'agit de choix d'écoles inclusives ou exclusives. Ces écoles renforcent-elles les inégalités sociales ou cherchent-elles à les éradiquer dans les sociétés haïtienne et dominicaine ? Dans cette même partie, nous prendrons en compte la question essentielle des idéologies véhiculées, qui est assurément prégnante, car l'idéologie de tout pouvoir en place charpente la transmission du savoir pouvant rendre de plus en plus difficile les rapports politiques, économiques et sociaux entre deux peuples. Même si la République d'Haïti et la République Dominicaine ne souhaitent guère désormais être reliées par une relation quelconque comme cela avait pu être le cas auparavant, elles n'en restent pas moins liées par la géographie, par leurs frontières et les traités portant sur ces frontières.

Dans une deuxième partie, qui a pour titre : « Les manuels scolaires depuis 2000 en République d'Haïti et en République Dominicaine : entre orientations officielles et réalités », nous présenterons les programmes officiels d'Histoire et de Géographie d'Haïti et ceux de la République Dominicaine. Une analyse de ceux-ci sera proposée entre ressemblances et différences. Les rôles et exigences des ministères respectifs de l'éducation nationale (le MENFP et le MINERD) dans l'élaboration et la publication des manuels scolaires seront aussi abordés. Nous tenterons ainsi de mettre en évidence la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans ces textes scolaires, via une analyse comparée des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine. Ce faisant, nous étudierons plus précisément les pages de ces manuels scolaires présentant un lien entre les deux pays, notamment avant et après la proclamation respective des deux Républiques et les dates-clés attenantes. Nous questionnerons dès lors les termes : « frontière » et « île » qui renvoient à une réalité concrète qui les obligerait pour le moins à dialoguer, sachant que ces deux Nations sont réunies sur une seule et une même île, alors que le choix de se tourner le dos semble primer. En ce sens, nous questionnerons l'importance que chacune de ces Républiques accorde au terme « île », comme symbole d'homogénéité et au terme « frontière », comme vecteur d'identité territoriale. En conséquence, l'étude des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, du collège au lycée, et des représentations qui y sont proposées, ou de l'absence de ces dernières,

nous paraît pouvoir permettre de mieux comprendre les rapports difficiles actuels entre la République d'Haïti et la République Dominicaine, mais aussi de tenter, en comprenant mieux les origines de relations difficiles, de proposer un autre regard possible.

Dans une troisième partie portant sur : « Identité (s) et nationalisme (s) en Haïti et en République Dominicaine », nous chercherons à découvrir la mise en place de rapports de force et notamment l'expression dans les manuels des nationalismes exacerbés tant dans la préconisation de la construction culturelle que de la construction identitaire. Les choix des identités nationales ou les statuts respectifs des sociétés haïtienne et dominicaine sont des éléments-clés qui nous permettront de souligner quelle image est véhiculée dans les manuels scolaires de ces deux pays et quels types d'apprenants sont recherchés et quelles sociétés l'on vise à construire dans ces manuels scolaires, soit des apprenants intravertis ou extravertis et des sociétés fermées ou ouvertes. Il nous semble que cette recherche permettra également de faire un point sur l'identité culturelle, sur quels hommes et femmes sont en construction depuis l'émancipation et la formation d'identités propres (1804 pour Haïti et 1844 pour la République Dominicaine).

En somme, il s'agira dans cette partie de questionner la construction des identités nationales, culturelles et ethniques des sociétés haïtienne et dominicaine au travers des programmes officiels et des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie. L'ensemble de ces pistes que nous suivrons au sein de ce travail pourrait nous aider à mieux appréhender les conflits culturel et identitaire entre Haïti et la République Dominicaine.

Motivations personnelles pour cette recherche

Les réalités conflictuelles exacerbées entre les deux Républiques voisines : Haïti et la République Dominicaine sont souvent questionnées à l'échelle planétaire. L'actualité semble toujours confirmer ces divisions. Nous nous sentons touché par ces problèmes récurrents entre la République d'Haïti et la République Dominicaine, c'est pourquoi nous ne voulons rester ni silencieux ni passif face à ces questions qui touchent à l'identité de chacun et qui enveniment les rapports entre nos deux pays. Nous avons donc décidé de continuer l'analyse des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de collège que nous avons commencé en Master 2 en 2016. Cette analyse nous avait déjà permis de constater le choix d'une ellipse de la République Dominicaine dans les manuels de la République d'Haïti.

En ce qui concerne l'aspect géographique de l'île, les notions d'« île » et de « frontière » ne sont pas vraiment traitées non plus dans ces manuels. En conséquence, en nous inscrivant en thèse, nous avons souhaité davantage réinterroger les causes et les enjeux de tels choix pédagogiques et c'est pourquoi nous avons choisi d'inclure les manuels scolaires de lycée, afin d'avoir une vision plus complète de la formation en Histoire et en Géographie ainsi que des conséquences des choix des représentations proposées et inculquées.

Pour pouvoir mieux appréhender le problème du vivre-ensemble à l'heure actuelle, le rôle de ces deux systèmes éducatifs dans la continuité de ce torchon qui brûle entre ces deux sœurs siamoises qui se tournent le dos, nous semble être au cœur du problème... et d'une solution possible. Il faudrait en effet construire ensemble un projet identique qui transcende les querelles et exacerbations passées.

En conséquence, nous nous sommes donc engagé à poursuivre cette recherche innovante, afin d'éclairer à notre échelle, les deux groupes de citoyens quant aux sources de l'incompréhension permanente et de l'ignorance de liens entre ces deux Républiques voisines. Notre réflexion cherche à fournir de ce fait une approche des réalités idéologiques, culturelles, identitaires et éducationnelles relayées dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie qui forment les citoyens de demain.

Présentation de la recherche

Le collège²⁴ est le niveau où l'interaction entre l'apprenant-enseignant est élevée et où l'apprenant peut déjà mieux réfléchir par lui-même. Au lycée, l'interaction entre l'apprenant-enseignant est encore plus élevée. L'apprenant est en effet un pré-universitaire, capable de refuser un enseignement ou qu'on lui dise ce qu'il doit penser. Le lycée se révèle plus sensible

²⁴Il est à préciser que ces systèmes éducatifs emploient des termes différents de ceux d'Europe. En ce sens, il importe d'indiquer qu'en République d'Haïti et en République Dominicaine, le mot « collège » désigne des écoles privées, et ce de la maternelle à la sixième année fondamentale ou jusqu'à l'année de philosophie, alors que le mot « lycée » désigne des écoles publiques fréquentées après le primaire. Ce terme désigne alors le : « troisième cycle de l'enseignement fondamental » en Haïti et « el Primer ciclo de la Educación Media » en République Dominicaine. En République d'Haïti et en République Dominicaine, si les parents disposent de bons moyens économiques, l'enfant peut faire toutes ses études scolaires dans une école privée ou un collège de qualité, dirigé par une congrégation catholique. Ceux dont les moyens financiers sont faibles vont dans les écoles publiques, dites « Écoles Nationales », pour leurs études primaires et dans les « lycées », pour leurs études secondaires, terme qui signifie : « enseignement secondaire » en Haïti et « Educación Secundaria » ou « Educación Media » en République Dominicaine. En revanche, surtout en Haïti, ceux qui ne trouvent pas de place dans les écoles publiques sont obligés d'aller dans d'autres écoles privées, appelées « collèges » également, mais qui dispensent un enseignement de niveau inférieur à la première catégorie de collèges.

²⁴El Primero ou 1^{er} de Educación Media, el Segundo ou 2^{do} de Educación Media, el Tercero de Educación Media ou el Tercer grado de Bachillerato y el Cuarto de Educación Media ou Cuarto grado de Bachillerato.

à l'enseignement des sciences humaines. L'Histoire et la Géographie y sont enseignées d'une manière différente par rapport au niveau collège. Dans ce niveau, il est attendu de tout élève une capacité réflexive, une attitude critique et une éthique, afin d'être capable de critiquer et de s'autocritiquer.

Notre thèse se fonde sur une analyse critique des programmes et des contenus des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie en vue de mettre en lumière les problèmes éducatifs de fonds en Haïti et en République Dominicaine. Cette analyse se propose d'abord d'examiner comment les manuels scolaires haïtiens et dominicains d'Histoire et de Géographie, utilisés du niveau collège au lycée, présentent l'identité nationale, l'identité ethnique, l'identité culturelle et la race aux apprenants. Cette analyse vise à déterminer la construction de la sensibilité des perspectives²⁵ haïtienne et dominicaine contemporaines populaires à propos des différences culturelles et identitaires, entre une identité noire, d'ascendance africaine pour Haïti, et une identité rattachée aux Blancs pour la République Dominicaine.

Notre étude débutera par un aperçu de la relation entre Haïti et la République Dominicaine dans les programmes officiels. Est-ce que celle-ci est façonnée de manière différente dans les manuels scolaires de chaque pays ? Nous prendrons en compte les concepts de race, de culture et d'identité nationale et d'identité ethnique selon l'idéologie développée dans chacun de ces deux pays.

Il est à préciser que le niveau collège : Sixième, Cinquième, Quatrième et la Troisième du système français, soit quatre classes, correspondent à peu près à la Septième, Huitième et la Neuvième année fondamentale en République d'Haïti. Ces quatre classes de collège du système français correspondent à la Cinquième basique, Sixième basique, Septième basique et Huitième basique en République Dominicaine. Ce qu'on désigne par le niveau lycée du système français, soit trois années de scolarité, à savoir : la Seconde, la Première et la Terminale, sanctionnées par le baccalauréat, correspondent à peu près à la Troisième secondaire, à la Seconde, à la 1^{ère}/Rhéto et à la Terminale/Philo en République d'Haïti, ainsi qu'à la 1^{ère} de l'Éducation Secondaire (1^{ero} de Educación Media/Primero de Bachillerato), à la 2^{nde} de l'Éducation Secondaire (2^{do} de Educación Media/Segundo de Bachillerato), à la Troisième de l'Éducation Secondaire (Tercero de Educación Media/Tercero de Bachillerato) et à la Quatrième de

²⁵Ce terme ne saurait être éludé dans le contexte des relations entre la République d'Haïti et la République Dominicaine.

l'Éducation Secondaire (Cuarto de Educación Media/Cuarto de Bachillerato) en République Dominicaine.

République d'Haïti	République Dominicaine	France
Niveau collège	(5 ^e) Cinquième basique	(5 ^e) Sixième
	(7 ^e) Septième	(6 ^e) Sixième basique
	(8 ^e) Huitième	(7 ^e) Septième basique
	(9 ^e) Neuvième	(8 ^e) Huitième basique
Niveau lycée	1 ^{ère} de l'Éducation Secondaire	
	2 nd e de l'Éducation Secondaire	Seconde
	3 ^e de l'Éducation Secondaire	Première
	4 ^e de l'Éducation Secondaire	Terminale

Nous avons donc choisi d'étudier des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie du collège au lycée, reconnus par les deux Ministères de l'Éducation Nationale. Autrement dit, il s'agit de manuels scolaires qui sont non seulement élaborés à partir du nouveau curriculum révisé et actualisé par ces deux Ministères de l'Éducation nationale haïtien (MENFP) et dominicain (MINERD), mais aussi édités par des maisons d'édition certifiées par ces États. Un cursus complet de collège et de lycée pour chaque pays est ainsi proposé officiellement. Néanmoins, il convient de préciser que nous n'avons pas retenu le manuel de 5^e année basique de la République Dominicaine, afin d'homogénéiser le nombre d'années dans cette analyse comparative.

Manuels scolaires du corpus

Les manuels d'Histoire et de Géographie de collège et de lycée de la République Dominicaine sont utilisés depuis huit ans, leur première édition datant de 2008. Ils sont élaborés par une équipe d'auteurs de la maison d'édition Santillana : *El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana / L'équipe de recherches pédagogiques des Éditions Santillana*, d'ailleurs présente en Espagne et dans toute l'Amérique latine et qui est donc l'une des maisons d'édition les plus renommées, dédiée à l'édition de manuels et de contenus

éducatifs. Cette maison d'édition est engagée dans l'Association des Éditeurs de la République Dominicaine (ADEREDO)²⁶.

Ceux de la République d'Haïti sont utilisés depuis seize ans, leur première édition datant de 2000. Nous nous sommes procuré les éditions produites à partir de 2009. Elles ont été élaborées par l'éditeur Emmanuel Wesner, professeur d'Histoire et de Géographie en Haïti. Les manuels édités par le professeur Wesner sont choisis par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) qui considère que ces manuels scolaires ont répondu et répondent aux critères et attentes de l'État. C'est-à-dire que les contenus de ces manuels scolaires sont a priori en phase avec les programmes officiels.

Les manuels retenus pour le niveau collège en République Dominicaine sont :

- El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica*, Perú, Word color Perú S.A, 2010.
- El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica*, República Dominicana, Editora Corripio, S.A.S, 2014.
- El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica*, República Dominicana, Editora Corripio, C. por A, 2008.

Et ceux retenus pour le lycée sont :

- Sociedad 1, El libro Historia y Geografía Universal, Primero de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013.
- Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013.
- Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013.
- Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013.

Les manuels retenus pour le niveau collège en République d'Haïti sont :

- Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPPEmanuel, 2011.
- Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPPEmanuel, 2010.
- Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPPEmanuel, 2009.

²⁶Asociación de Editores de República Dominicana (ADEREDO).

Et ceux du lycée sont :

–*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPP Emmanuel, 2010.

–*Histoire-Géographie, classe de 2^{nde}*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPP Emmanuel, 2014.

–*Histoire-Géographie, classe de Rhéto*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPP Emmanuel, 2014.

–*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II*, éd. Collection W2YPP Emmanuel, Port-au-Prince, 2010.

Intérêt de la recherche

Avant la fin du XV^e siècle, les tribus d'Haïti-Quisqueya-Bohio (Tainos, Cigueyens, Ciboneys, Arawaks et Caraïbes) étaient soudées par une organisation socio-économique du même type, c'est-à-dire les cinq caciquats. Bien que chaque caciquat soit dirigé par un cacique ou souverain, ils vivaient dans une certaine harmonie. Avec la « découverte » de l'Amérique, Hispaniola se fait connaître dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie. Les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie actuels des deux pays en question : Haïti et la République Dominicaine le montrent bien.

Toutefois, un autre aspect est constaté. L'Histoire de l'île qui était au départ une Histoire commune se subdivise en deux avec : une Histoire pour la partie occidentale de Santo Domingo (actuelle République d'Haïti) et une Histoire pour la partie orientale de Santo Domingo (actuelle République Dominicaine). Ainsi, la présente division de l'île est transcrite à travers les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, du collège au lycée, sous des aspects différents. Questionner cet état de fait et tenter de proposer des réponses à ces présentations peut permettre de réfléchir à un vivre-ensemble, utopique dans le sens où il n'est pas encore réalisé, chez des apprenants issus de cette même île. Cela permet aussi de mieux comprendre les réactions de ces communautés diasporiques au sein de la Caraïbe et ailleurs. De ce fait, cette thèse aura, nous l'espérons, un intérêt réel pour la République d'Haïti, la République Dominicaine et la Martinique avec un rayonnement sur toute la Caraïbe. Ces thématiques s'inscrivent également dans la stratégie caribéenne de l'innovation et les études décoloniales qui invitent à réfléchir à une colonialité persistante. La façon d'enseigner peut en être une.

En conséquence, cette thèse souhaite avoir un impact socio-éducatif. Confronter en effet les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de ces deux pays revient à questionner les

rapports passés, présents et futurs de deux Nations et vise humblement à aider à dépasser des blocages plus mentaux que spatiaux qui perdurent, souvent du fait, entre autres, de certains choix d'orientations pédagogiques.

État des lieux

Compte-tenu des conflits entre ces deux Républiques voisines : Haïti et la République Dominicaine, soit deux sœur jumelles qui se tournent le dos, nous avons voulu questionner la représentation de l'Autre haïtien ou dominicain proposée dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de ces deux Nations. De manière à mieux analyser les contenus de ces manuels scolaires, nous avons recherché quels ouvrages antérieurs ou actuels faciliteraient notre analyse des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, du collège au lycée. Il s'agissait de mesurer combien ces manuels scolaires participent de la construction culturelle et identitaire des élèves haïtiens et dominicains et donc de mieux percevoir combien chaque identité est construite à partir d'idéologies différentes.

Nous avons d'abord retenu des travaux qui s'intéressent à l'époque coloniale et à la problématique des dichotomies de traitement entre pouvoirs et ethnies. Dans les pays colonisés, des représentations sociales particulières, tant des groupes de personnes que de celles de chaque individu, sont retenues. Ces dichotomies sont inscrites en Amérique et dans les Caraïbes selon une hiérarchisation socio-ethnique où le Blanc prédomine sur les autres groupes ethniques. Le pouvoir est longtemps resté concentré dans les mains d'une pigmentocratie créole, propriétaire terrienne. Dès lors, les identités ont été construites à partir de ces disjonctions, comme l'explique Teresa Laura Artieda dans son étude : « Los 'otros' en los textos escolares: Conflictos en la construcción de imágenes de nación/Les 'autres' dans les textes scolaires : Conflits dans la construction d'images nationales [argentes] » où elle dit que : « *Notre identité se forge dans l'opposition, et la propriété de la terre est une question fondamentale dans ce processus* »²⁷. L'existence même de cette opposition avait été imposée par les forces occidentales, accaparant pouvoir et richesse. Il s'agit d'une aristocratie au pouvoir réel où des Nations opprimantes organisent la hiérarchisation des classes et la production des biens par des stratégies colonialistes (comme la mise en place de l'évangélisation des Amérindiens). Laura

²⁷Teresa Laura Artieda, « Los 'otros' en los textos escolares: Conflictos en la construcción de imágenes de nación », Resistencia, Argentina, Teresa Laura Artieda, 2009, p. 117 : « *Nuestra identidad se dibuja por oposición, y la propiedad de la tierra es una cuestión fundamental en ese proceso* », http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/los.ot.textos.esc.pdf, consulté le 20/03/2018.

Artieda rapporte à cet égard les propos de López de Nelson Ernestina, comme référence pour son analyse : « *Pour eux, c'était la chose la plus naturelle au monde de saisir, par la ruse ou par la force, ce qui appartient à un autre; en un mot, bien qu'êtres humains, ils n'étaient pas civilisés comme nous, mais sauvages. Tels étaient les colons autochtones ou primitifs de notre pays* »²⁸.

Rares sont en revanche les travaux qui s'organisent spécifiquement autour des manuels scolaires d'Haïti et de la République Dominicaine et qui analysent ces manuels en remettant en question cette vision euro-centrée. Toutefois, certains chercheurs comme Jacques-Michel Gourgues (Haïtien) et Ángel Hernández (Dominicain) ont pris conscience des problèmes liés aux manuels scolaires d'Histoire et de Géographie. En effet, dans son livre : *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité*, J.-M. Gourgues a analysé les images et les mots blessants que transmettent les manuels scolaires haïtiens en vue de montrer comment l'enseignement entraîne l'infériorisation de l'Haïtien. Il a montré ainsi qu'un ensemble de stéréotypes racialisés et la suprématie blanche sont véhiculés dans ces manuels, ce qui renvoie à la méconnaissance des Autochtones tout en maintenant le peuple haïtien dans un état subalterne. Pour lui, ce qu'il qualifie de « drainage subalterne »²⁹ se fait : « [...] à travers des disciplines comme les sciences sociales, et en particulier, les manuels scolaires afin de façonner l'imaginaire des néocolonisés et les maintenir dans un état de zombies »³⁰ ou de fantômes. Cette approche permet de comprendre que l'homme haïtien développe un sentiment identitaire forgé sur un décalque européen retenant la dichotomie peuple noir primitif versus peuple civilisé européen.

Pour ce qui est des manuels dominicains, nous avons pu consulter : « Libros de texto y su rol en la educación/Les manuels scolaires et son rôle dans l'éducation » d'Ángel Hernández. Après avoir analysé des manuels scolaires de l'édition *Disesa* et ceux de l'*Editora Actualidad*, cet auteur dénonce le fait que les textes scolaires ne mentionnent pas les valeurs promues par la démocratie en tant que système de gouvernement établi en République Dominicaine. Il explique que cela vient d'un schéma bien tracé plaçant les Européens en haut de la pyramide sociale et les Noirs au plus bas. Autrement dit, ces manuels scolaires enseignent la suprématie

²⁸ Cité par Laura Artieda, *Idem*. López de Nelson Ernestina, *Nuestra tierra: Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Coni, 1925, p. 32 : « *Para ellos era la cosa más natural del mundo apoderarse, por astucia o a viva fuerza, de lo perteneciente a otro; en una palabra, aunque seres humanos, no eran civilizados como nosotros, sino salvajes. Tales eran los indígenas o primitivos pobladores de nuestra tierra* ».

²⁹ Jacques-Michel Gourgues, *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité*, Paris, L'Harmattan, 2016, p. 12.

³⁰*Idem*.

blanche. À cet égard, Ángel Hernández déclare qu' : « *en ce qui concerne la communauté [dominicaine], une image inadéquate du peuple dominicain est également proposée* »³¹. Il explicite son propos en faisant référence aux illustrations où des personnes de race blanche apparaissent. Dans le cas où ces illustrations font référence aux Noirs, c'est plutôt pour évoquer le processus de l'esclavage et le développement de l'industrie de la canne à sucre. Or, la société dominicaine est de type mulâtre. Il y a donc dichotomie entre la réalité et ce qui est transmis via l'enseignement.

Quoiqu'il en soit, le résultat de la colonisation et de l'exploitation de l'Amérique par les grandes puissances coloniales est aujourd'hui scientifiquement étudié ainsi que la situation de victimes des Amérindiens et des Noirs dans ces sociétés issues du système plantationnaire. Les mouvements post-coloniaux et notamment l'approche décoloniale pour l'Amérique hispanique questionnent en profondeur ces rejets. Les principaux théoriciens des ces études les utilisent comme des armes dialectiques pour reconstruire les écrits et les mentalités de la période contemporaine liés à une sorte de décalque de la période coloniale. Chez ces auteurs émergent l'idée de faire naître un monde décolonisé comme le font divers chercheurs d'Amérique du Sud et de la Caraïbe, notamment le groupe « Modernité-Colonialité » issu de la rencontre d'intellectuels, notamment des sociologues, sud-américains réunis en une communauté conceptuelle désireuse de décoloniser la pensée. Ainsi Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, María Lugones, Nelson Maldonado Torres, Walter D. Mignolo, Aníbal Quijano, Alejandro Moreno, Francisco López Segrera, Javier Sanjinés ou encore Catherine Wals s'emploient à faire reconnaître et conceptualiser les pouvoirs, savoirs et imaginaires du monde américano-caraïbe. Edgardo Lander considère que : « *L'eurocentrisme et le colonialisme sont comme des oignons à plusieurs couches* »³² qui exigent un effort considérable pour les éplucher et donc les déconstruire. L'ensemble de ces théoriciens ont mis en question « [...] *le caractère colonial/eurocentrique de la connaissance sociale sur le continent, le régime de séparations*

³¹ Ángel Hernández, « Libros de texto y su rol en la educación », La Voz de Todo : *El Nacional*, 2015, p. 1 : « *En lo referente a la comunidad también se ofrece una imagen inadecuada del pueblo dominicano* », <https://elnacional.com.do/libros-de-texto-y-su-rol-en-la-educacion/>, consulté le 05/10/2018.

³² Edgardo Lander, « La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas », Buenos Aires, UNESCO, Ediciones : Face/UCV, 2000, p. 9 : « *El eurocentrismo y el colonialismo son como cebollas de múltiples capas* », <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>, consulté le 10/07/2018.

qui en est le fondement et l'idée même de la modernité en tant que modèle universel de civilisation »³³.

La question des Noirs et des Afro-Descendants et donc de l'Afro-Amérique, est posée concrètement par des auteurs régionaux comme par exemple Jean Price-Mars, qui a écrit : *Ainsi parla l'oncle : Essais d'ethnographie (1928)*, en vue d'aider l'homme noir, plus précisément le Haïtien, dans le processus de la décolonisation mentale. L'introduction de son ouvrage le montre bien, évoquant une « démarche singulièrement dangereuse si cette société alourdie d'impedimenta, trébuche dans les ornières des imitations plates et serviles, parce qu'alors elle ne paraît apporter aucun tribut dans le jeu complexe des progrès humains... »³⁴. Jean Price-Mars invite à se débarrasser de l'aliénation coloniale où l'homme noir est toujours exploité, humilié, face au mépris du Blanc et du néo-colon. Cette approche rejoint par certains points l'orientation de notre recherche qui touche à la question de l'éducation en Haïti et en République Dominicaine en traitant en particulier le cas des manuels scolaires au lourd poids colonial.

Nous avons notamment retenu à cet égard les travaux de Marlène Marty qui a soutenu une thèse en 2010, intitulée : *Manuels scolaires en Amérique centrale : pratiques et enjeux de représentations des Afro-descendants : l'exemple du Costa Rica (1980-2010)*. Cette chercheuse a également publié en 2014 un ouvrage portant sur : *Les politiques d'éducation en Amérique Centrale, manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*. Dans ce dernier ouvrage, Marlène Marty aborde un ensemble de questionnements très intéressants en invitant tout d'abord à comprendre ce qu'est un manuel scolaire, ouvrage qu'elle présente, à l'instar d'Alain Choppin, comme un objet à multiples facettes : « *Objets aux multiples facettes, il touche à la fois aux sciences politiques et économiques, à la pédagogie, à la sociologie, à l'édition, à l'église etc.* »³⁵. A. Choppin désigne le manuel scolaire par un objet, par un support, par un instrument pédagogique et enfin par un véhicule³⁶. Marlène Marty souligne en outre que, malgré ses nombreux intérêts, le manuel scolaire se trouve au cœur de divers enjeux, comme celui de la modélisation : « [...] la modélisation suppose une origine, une genèse et un

³³ « La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas », *op.cit.*, p. 27 : « [...] el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes sociales sobre el continente, el régimen de separaciones que les sirven de fundamento, y la idea misma de la modernidad como modelo civilizatorio universal ».

³⁴ Jean Price-Mars, *Ainsi parla l'oncle. Essais d'ethnographie (1928)*, New York, Parapsychology Foundation Inc., 1954 (1928), p. 11.

³⁵ Alain Choppin, « L'Histoire des manuels scolaires : une approche globale », in : *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1980, p. 1-25 (p. 1), <http://www.persee.fr/web/revue/home/prescript/article/hedu-0221-6280-1890-num-9-1-1017>, consulté le 26/08/2018.

³⁶ *Idem*.

*modèle dominant, imposé diffusé comme universel dans une culture donnée ; elle suppose aussi des effets de croyance »*³⁷.

Cette perspective de la modélisation et de modèle dominant nous a permis de prendre en compte également les « modèles » venus (et imposés...) de France, du Canada, des États-Unis et de l'Espagne, porteurs de cultures considérées comme dominantes. En tous les cas, Marlène Marty invite non seulement à réfléchir sur le système et les pratiques des manuels scolaires, mais aussi sur la diversité culturelle et la question de l'interculturalité et du « vivre-ensemble », relayées ou non dans les manuels scolaires de l'Amérique centrale et du Costa Rica en particulier. Le contexte est à la fois proche et différent pour l'île d'Hispaniola, mais l'approche de Marlène Marty demeure pour nous fort suggestive.

Le professeur Victorien Lavou Zoungbo se dit séduit par ses recherches, lesquelles l'ont poussé à s'intéresser lui aussi aux manuels scolaires. Il a de ce fait écrit l'ouvrage suivant : *Les blancs de l'histoire : Afrodescendance : parcours de représentation et constructions hégémoniques*, sujet touchant au discours s'inscrivant dans les manuels scolaires. En s'intéressant à l'analyse des manuels scolaires centraméricains et latino-américains, V. Lavou Zoungbo remet en question la vision eurocentrée qui a jusque-là influencé les formations sociales des identités (culturelles, raciales, politiques) des peuples américains et caribéens, ce qui l'a amené à questionner la modélisation des manuels scolaires. Rappelons que dans la « modélisation », il y a l'idée de « moule », qui renvoie également à l'idéologie dominante. Les représentations proposées dans les manuels scolaires relèvent donc d'une idéologie dominante : « *s'il est vrai que, les manuels scolaires, une fois établis entant que tels, instituent des systématismes et des régularités, qui tendent à transcrire les schèmes dominants...* »³⁸ qui est au cœur de l'enseignement. Victorien Lavou Zoungbo aborde très brièvement l'impact idéologique possible du chromatisme qui lui amène à s'intéresser à l'enseignement-apprentissage en classe, lequel se fait selon le primat de la couleur et/ou des couleurs, c'est-à-dire que c'est à partir d'un jeu de couleurs que s'établissent une hiérarchie et une échelle des représentations. Se voient alors transcrites des superpositions comme : « *entre Blackness et Whiteness* », *entre*

³⁷Marlène Marty, *Les politiques d'éducation en Amérique Centrale, manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, Paris, Presse Universitaires de Perpignan, Centre de Recherche Ibériques et Latino-Américains de l'Université de perpignan (CRILAUD), 2014, p. 44.

³⁸Victorien Lavou Zoungbo (éd.), *Les blancs de l'histoire : Afrodescendance : parcours de représentation et constructions hégémoniques*, Presses universitaires de Perpignan, Collection Études, 2013, p. 38.

« *Darkness et Blackness* »³⁹. Même si la couleur n'est pas seulement une donnée tangible, visible et objectivement discriminante : « *la représentance des « blocs raciaux » et des « couleurs »/« races » ou de leurs équivalences sémantiques (comme le fait de dire Afrique, Europe ou Asie)* »⁴⁰ retient l'attention dans les manuels scolaires. Par conséquent, cette approche de la représentation, prégnante en contexte américano-caraïbe, appréhendée via le terme « modélisation », vise à montrer comment les manuels scolaires de ces régions américaines, et donc aussi pour Haïti et la République Dominicaine, fonctionnent comme un « moule » marqué par la question chromatique, tendant à « formater » les futurs citoyens.

En somme, ces lectures nous ont permis de bien comprendre combien les manuels scolaires sont des objets à la fois démocratiques et anti-démocratiques marqués par les hiérarchies issues du passé. Marc-André Éthier a proposé des analyses qualitatives des manuels scolaires d'Histoire générale canadiens et a alors déploré combien ces manuels ne jouent pas un grand rôle quant aux questions démocratiques. Il a cité aussi Jean-Louis Laville en déclarant que ces : « [...] *analyses cataloguent les biais dont les auteurs de manuels de diverses sciences sociales saturent leurs œuvres : les stéréotypes idéologiques, nationaux, racistes, sexistes, sociaux et religieux surtout abonderaient et privilégient le point de vue des « gagnants »* »⁴¹. Cet auteur distingue de ce fait entre les actes démocratiques et anti-démocratiques, positifs et négatifs, véhiculés dans les manuels québécois. Ces remarques montrent combien les manuels d'histoire affectent l'enseignement et l'apprentissage de la démocratie au Québec. Ce type de remarques soulève bien sûr des questionnements à propos de l'enseignement de l'Histoire dans tous les pays du monde, comme par exemple, en Amérique et dans les Caraïbes.

L'Histoire et la Géographie, discipline des sciences humaines et sociales, a à priori pour fonction d'expliquer les relations entre les groupes sociaux, les individus et les territoires. Il ressort des lectures précitées combien il importe de ne pas négliger la question des stéréotypes dans les représentations sociales. Dans leur ouvrage : *Stéréotypes et clichés, langue, discours et société*, R. Amossy et A. Herschberg Pierrot ont justement tenté de préciser ces notions. Elles rapportent que selon Katz et Braly : « *le stéréotype apparaît comme une croyance, une opinion,*

³⁹*Les blancs de l'histoire : Afrodescendance : parcours de représentation et constructions hégémoniques, op.cit., p. 187. Ce chercheur évoque ici l'ensemble de couleurs de peaux.*

⁴⁰*Op.cit., p. 188.*

⁴¹Marc-André Éthier, « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique », in : *Canadian journal of education*, vol. 29, n° 3, 2006, p. 650-683, (p. 653), Queen's University, <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2915>, consulté le 03/05/2018.

une représentation concernant un groupe et ses membres, alors que le préjugé désigne l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question »⁴². Nous y ajoutons un comportement envers une personne d'un groupe. Ainsi, dans les manuels scolaires, les stéréotypes peuvent être véhiculés sous diverses formes. Cela peut déboucher sur une représentation de l'Autre haïtien ou de l'Autre dominicain dans une dimension incomplète, ou cela peut inviter à prendre l'Autre haïtien ou dominicain pour ce qu'il n'est pas.

Pour l'introduction de leur étude autour des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires, Fanny Lignon et ses collaborateurs sont partis d'une idée de Claude Lelièvre qui montre clairement que les stéréotypes sexistes peuvent être pris en compte lorsqu'il y a négation dans la représentation de la réalité sociale et historique des femmes ou des hommes ou quand il y a une limite dans l'exposition de la situation. Cet extrait de texte en témoigne :

On peut dire qu'il y a sexisme quand les textes et les illustrations des manuels scolaires décrivent hommes et femmes dans des fonctions stéréotypées qui ne reflètent pas la diversité des rôles. Le fait de nier la réalité sociale et historique dans sa complexité et sa diversité aboutit à une représentation caricaturale et unilatérale des images et des rôles masculins et féminins. [...]. Il y a également sexisme lorsque les manuels scolaires se bornent à exposer une situation existante sans la critiquer ou sans présenter d'alternative. On peut considérer que cela équivaut à accepter implicitement les inégalités et les discriminations qui existent⁴³.

Il ne s'agit donc pas seulement de véhiculer des images et des croyances pour stigmatiser un groupe ou un individu, mais aussi de nier la réalité sociale et historique de ceux-ci. Il est à souligner que dans les sciences sociales ou les représentations sociales, des stéréotypes touchent les représentations collectives et individuelles. En principe, cette notion n'a pas seulement un versant négatif, car elle est liée à la construction de l'identité sociale et à la cognition, comme le montre Jacques Philippe Leyens⁴⁴ et nous le rappellent Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot.

Les lectures que nous avons pu faire autour du paradigme européocentrique nous ont rendu plus perceptible le thème des conflits haïtiano-dominicains à propos desquels on a beaucoup écrit. Toutefois, les recherches précédentes ne tentent guère de toucher à l'implication et au rôle des deux systèmes éducatifs dans ces conflits qui perdurent. Les chercheurs qui ont

⁴²Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot, *Stéréotypes et clichés, langue, discours et société*, Paris, Éditions Nathan, 1997, p. 34-35.

⁴³Fanny Lignon, Vincent Porhel, Hérilalaïna Rakoto-Raharimanana, « Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires », in : *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 95-113 (p. 95), [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00833512/file/FL_VP_HR - Etude des stereotypes de genre dans les manuels scolaires - Hal.pdf](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00833512/file/FL_VP_HR_-_Etude_des_stereotypes_de_genre_dans_les_manuels_scolaires_-_Hal.pdf), consulté le 17/10/2017.

⁴⁴*Stéréotypes et clichés, langue discours et société, op.cit.*, p. 43.

déjà spéculé sur ces problèmes ont plutôt essayé, en effet, de réfléchir aux questions des conflits socio-économiques, socioculturels et sociopolitiques de ces deux pays. Notre approche est tout à fait différente, car notre réflexion touche à la sphère éducative -laquelle a sa part dans la représentation de l'Autre haïtien ou de l'Autre dominicain-, et ce plus précisément à partir de l'étude de la construction des images et des regards dans les manuels d'Histoire et de Géographie. Les conflits culturels et identitaires ne sont-ils pas aussi conçus par le biais de certains choix dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie ?

Il s'agit tout d'abord de comprendre les dispositifs de fonctionnement de ces systèmes éducatifs, qui agissent comme des « moules » qui forgent des Haïtiens et des Dominicains pour prendre le relais des citoyens d'aujourd'hui. Aucune issue utopique ne semble se profiler à l'horizon pour rapprocher ces deux frères siamois qui se tournent le dos, et ce malgré les efforts actuels de certains comme le montre l'ouvrage du philosophe dominicain Pablo Mella : *Los espejos de Duarte* qui invite les Dominicains à questionner la construction de leur identité. Dans cet ouvrage, Pablo Mella pose clairement aux Dominicains la question de leur identité : « *quelles sont les origines de 'notre' identité nationale ?* »⁴⁵. En ce sens, Pablo Mella souhaite montrer que la défense de la « dominicanité » en République Dominicaine, fondée sur la différence et le rejet selon la couleur de la peau, pose problème tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la communauté dominicaine. Les travaux de Pablo Mella nous semblent donc courageusement questionner une difficile réalité.

Ainsi, les Dominicains afro-descendants, et les autres Noirs issus de la région caribéenne et de l'Amérique latine, sont vus comme des citoyens de seconde zone aux yeux de la classe dominante et des Dominicains anti-noirs. Leovigildo Pérez Saba, dans son ouvrage : *Idéologies raciales et culturelles dominantes dans l'enseignement primaire dominicain* a tenté d'analyser le contenu des manuels d'études sociales de l'édition DISESA, retenus dans les écoles élémentaires publiques, pour montrer la manière dont le discours est utilisé pour construire l'identité dominicaine. Il rappelle qu' : « *en République Dominicaine, les étudiants accordent une grande importance à l'identité raciale et culturelle dans divers sens contradictoires lorsqu'ils abordent le discours dominant de l'identité nationale* »⁴⁶. Pérez Saba

⁴⁵Pablo Mella Febles, *Los espejos de Duarte*, Santo-Domingo, Amigo del Hogar, 2013, p. 27: « *¿Cuáles son los orígenes de 'nuestra' identidad nacional?* ».

⁴⁶Leovigildo Pérez Saba, Mémoire de Master : *Dominant racial and cultural ideologies in dominican elementary education In the Dominican Republic*, McGill University, Montreal, 2009, p. 12 : « *students make sense of racial and cultural identity in multiple and contradictory ways as they negotiate the dominant discourse of national*

souhaite particulièrement mettre l'accent sur la manière dont les idéologies raciales et culturelles sont ancrées dans cette société avec un discours anti-noir, anti-haïtien et même anti-africain. D'ailleurs, il souligne que : « *Le gouvernement de Balaguer à la présidence après la chute de Trujillo en 1961 a institutionnalisé des sentiments d'antihaitianisme et de protection de l'hispanité* »⁴⁷. Après Rafael Trujillo, son successeur Joaquín Balaguer aura donc fait perdurer ce sentiment anti-nègre qui est aujourd'hui institutionnalisé par les élites dominicaines.

Un autre ouvrage remarquable nous a permis d'approfondir ce sujet. Il s'agit de : *17 opciones sobre racismo en República Dominicana/17 options autour du racisme en République Dominicaine* dans lequel sont présentées les réponses à une entrevue autour des préjugés raciaux contre les Noirs en République Dominicaine et, plus particulièrement, envers l'Haïtien. Cette question et la réponse attenante envers l'Autre haïtien est explicite :

Et les Haïtiens, en tant que population qui vit ici dans cette communauté, sont-ils touchés en permanence par le préjugé racial ? Le racisme ici en République dominicaine vient de l'Africain, parce que nous avons peut-être une manière de maltraiter l'autre, qui est réprimé, en l'appelant peut-être noir. S'ils n'étaient pas là, qui peut savoir ce que nous leur dirions encore. Les Haïtiens souffrent dans leur chair de ce qui est l'abîme du racisme, on les maltraite, on les gifle, on leur parle mal, on leur donne le travail qu'on veut, on les humilie ; Bref, toutes les mauvaises choses qui peuvent être faites à un être humain sont faites aux Haïtiens parce qu'on croit qu'ils ne sont pas des êtres humains⁴⁸.

Dans cet échange où ressort la haine des Dominicains envers Haïti, transparaît également une tendance à se satisfaire de cette attitude. À cet sujet, Jean Price-Mars souligne que : « [...] *le Dominicain dans une exaltation de bovarysme collectif croit appartenir à la race blanche, maîtresse de l'univers. Il est blanc, se persuade-t-il. Agrippé à ce postulat, il doit se croire, comme ses semblables de la même espèce, supérieur au reste de la création* »⁴⁹. Il y a également

identity »., http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1557490072324~684, consulté le 13/10/2018.

⁴⁷*Dominant racial and cultural ideologies in dominican elementary education In the Dominican Republic, op.cit.*, p. 23 : « *Balaguer's command of the presidency after the fall of Trujillo in 1961 sealed the institutionalization of antihaitianismo sentiments and protection of Hispanidad* ».

⁴⁸Equipo de Investigación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), *17 Opciones sobre racismo en la República Dominicana*, Santo Domingo, Servicio Jesuita a Refugiadas y Migrantes (SJRM), Santo Domingo, Centro Bonó, 2005, p. 161-162 : « **Y los haitianos, como población que hace vida aquí en esta comunidad, de manera muy permanente, ¿son afectados por el prejuicio racial ?** El racismo aquí en República Dominicana proviene de lo africano, porque tal vez nosotros tenemos una forma de cómo tratar al otro mal, que es reprimido, llamándole tal vez negro. Si ellos no estuvieran ahí, quién sabe qué otra cosa les diríamos. Los haitianos sufren en carne viva lo que es el trago del racismo, los maltratan, les dan golpe, les hablan mal, les dan el trabajo que quieran la gente, los humillan ; en fin, todas las cosas malas que le pueden hacer a un ser humano se lo hacen a los haitianos, porque creen que no son seres humanos ».

⁴⁹Jean Price-Mars, *La République d'Haïti et la République Dominicaine*, Tome II, Port-au-Prince, collection du bicentenaire Haïti 1804-2004, 1953, p. 205.

dans les propos de J. Price-Mars le rappel du drame humain universel causé par les colons espagnols. En voulant comparer le bovarysme des Dominicains avec le racisme et de la servilité créé par ces colons, ce phénomène raciste corrosif, comme les mots blessants que lancent les Dominicains envers les Haïtiens encore aujourd'hui, est dénoncé à l'instar d'un cri de guerre Noirs versus Blancs.

En ce qui concerne les Haïtiens, les remarques du sociologue dominicain Carlos Andújar sont d'une remarquable pertinence. Dans son ouvrage : *Identidad cultural y religiosa popular/Identité culturelle et religieuse*, il montre en effet combien ce phénomène raciste est enraciné à un profond degré. Carlos Andújar explique qu'une recherche a été menée par l'Équipe Oné-Repé autour du préjugé anti-haïtianiste dans la ville de Santiago en février 1992 et que parmi les personnes interviewées, 89% ont reconnu avoir une mauvaise opinion des Haïtiens. Il déclare alors sans détour que : « *les trois quart des interviewés pensent que les Haïtiens sont «noirs», «inférieurs», «pauvres et ignorants», «sorciers» «en mauvaise santé» et «mauvais»* »⁵⁰. Du fait de ces clichés systématiques autour des différences raciales et culturelles entre les Dominicains et les Haïtiens, Carlos Andújar est allé dans le sens de Price-Mars en expliquant que les Dominicains pensent qu'ils sont plus royalistes que le roi, à savoirs les Espagnols. À ce propos, Andújar aborde la question de l'idiosyncrasie dominicaine sous un autre angle : « *nous vivons en tournant le dos à la Caraïbe, parce que nous ne voulons pas nous voir comme noirs et, plus encore, voir que la noirceur en nous est haïtienne [...] et nous nous croyons plus blanc que l'Espagnol, ce qui constitue un véritable obstacle à la rencontre avec nous-mêmes* »⁵¹. La défense d'une suprématie blanche comme marque de la « dominicanité » est exacerbée et constitue par conséquent un véritable obstacle pour vivre en harmonie avec son voisin : Haïti.

Souvenons-nous que ces deux peuples avaient été déjà séparés à cause des vicissitudes coloniales et que la question identitaire a depuis fait empirer la situation. Les conditions historiques dans lesquelles ces deux peuples : haïtien et dominicain ont accédé à leur Indépendance sont un autre élément prégnant de leurs identités culturelles actuelles et de certains antagonismes. Haïti était sortie de la situation dominée, et en moins d'un demi siècle, elle est passée à la catégorie des dominants, notamment entre 1822-1844, en imposant sa

⁵⁰Carlos Andújar, *Identidad cultura y religiosidad popular*, Santo Domingo, Editorial Letra Gráfica, 2007, p. 118 : « *la tercera parte opina que los haitianos son «negros», «inferiores», «pobres e ignorantes», «brujos» «de maldad salud» y «malos»* ».

⁵¹*Op.cit.* p. 26 : « *Vivimos del espalda al Caribe, porque no queremos vernos como negros y más aún, lo negro en nosotros es haitiano [...] y nos creemos más blanco que los españoles, lo cual se constituye en un verdadero obstáculo para el encuentro con nosotros* ».

domination à la République Dominicaine. Cela a eu pour conséquence qu'à l'origine de la construction de son identité nationale, la République Dominicaine a commencé à s'écarter de la République d'Haïti. L'échange suivant montre bien cette prégnance du poids de l'histoire :

Selon vous, quelles sont les racines des préjugés, les racines historiques? La racine est la domination des Haïtiens sur nous. À partir de là, lorsque nous sommes devenus indépendants des Haïtiens, ceux qui sont restés au pouvoir étaient des membres d'une certaine classe sociale qui a porté en elle le racisme. Ils inculquaient aux Dominicains l'idée que les Haïtiens étaient les pires qui soient. La base principale de ce rejet est la couleur et la caractéristique externe, soit la couleur⁵².

Il est à rappeler que ces deux nations : Haïti et la République Dominicaine ont, aujourd'hui, des traditions culturelles différentes, toutes les deux issues de la rencontre pour le moins de trois mondes : l'Europe, l'Amérique et l'Afrique. Par ailleurs, durant la période de l'émergence d'une nouvelle entité nationale, les Haïtiens pouvaient difficilement se prévaloir de l'héritage colonial français pour justifier, à découvert, de leur rattachement à la culture africaine et à la terre d'Haïti lorsque les pères de l'indépendance ont défendu aux Blancs français de fouler leur sol. Dans son article : « Haïti/Quisqueya : une île en deux morceaux », Jean-Marie Théodat explique qu'il existe dans : « *l'acte fondateur de l'indépendance d'Haïti la position haïtienne, un rejet de l'élément blanc identifié à l'ennemi, à l'opresseur* »⁵³. De ce fait, ce rejet vaut un rapprochement vers l'Afrique et favorise une survalorisation de la composante noire de la culture. Qu'en est-il de ce rejet de la République Dominicaine dans les manuels d'Histoire et de Géographie ? Cette question qui nous a semblé encore plus essentielle à la lecture de cet ouvrage.

Jean-Marie Théodat montre qu'en République Dominicaine les représentations de l'Europe et de l'Afrique sont radicalement opposées à celles d'Haïti, mais participent en fin de compte d'une même logique : « *entre la répulsion et le désir* »⁵⁴. La question qui se pose alors est la suivante : si la République Dominicaine n'a pas hésité à rejeter l'Afrique, berceau de l'identité noire dont est issue la majorité de sa population, comment pourrait-elle ne pas écarter sa voisine, héritière d'une ascendance africaine? L'élite oligarchique dominicaine participe

⁵²17 *Opciones sobre racismo en la República Dominicana, op.cit.*, p. 162 : « ¿ **Cuales cree usted que son las raíces del prejuicio, las raíces históricas ?** La raíz es el dominio de los haitianos con nosotros. A partir de ahí, al independizarnos nosotros de los haitianos, quienes quedaron en el poder fueron personas de una clase social determinada que lleva consigo el racismo por dentro. Fueron inculcando a los dominicanos que los haitianos eran lo peor que existía. Su base principal es su color y su característica externa, por el color básicamente.

⁵³Jean-Marie Théodat, « Haïti/Quisqueya : une île en deux morceaux », in *Haïti-République dominicaine : une île pour deux, 1804-1916*, Paris, Édition Karthala, 2003, p. 323-328 (p. 325), http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers4/010017337.pdf, consulté le 19/10/2018.

⁵⁴*Op.cit.*, p. 326.

justement de ce rejet en faisant oublier également les moments communs pendant la domination coloniale. Les Dominicains choisissent ainsi un sentiment national envenimé en vue de se garder éloignés d'Haïti. Quelles traces de ces positionnements trouve-t-on dans les manuels d'Histoire et de Géographie, véritables instruments servant à véhiculer des questions idéologiques et identitaires ? En somme, analyser les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de collège au lycée de la République d'Haïti et de la République Dominicaine, n'est-ce pas essayer d'analyser les divers processus de « colonialisation » des imaginaires, entre passé et présent ?

Problématique de la recherche

L'Histoire de l'île d'Hispaniola nous montre que les deux peuples haïtien et dominicain qui se partagent cette même et seule île ont des liens fort anciens et ont connu de réelles solidarités. Cependant, ce même poids de l'Histoire a induit divers conflits qui ont eu et ont encore un impact prégnant sur les rapports entre ces deux Nations. Il importe de ce fait de rappeler quelques grandes dates-clés des moments conflictuels de l'Histoire entre ces deux peuples en vue de mieux appréhender la situation passée et actuelle. En effet, en 1795, suite aux négociations entre la France et l'Espagne, la partie occidentale de l'île (actuelle Haïti) fut cédée à la France. De nouvelles frontières sont alors tracées vers l'intérieur de l'île induisant des conséquences économiques, linguistiques et évidemment politiques.

Souvenons-nous d'abord de l'article 2 de la constitution de 1805 de Jean-Jacques Dessalines où il est précisé que : « *l'esclavage est à jamais aboli* »⁵⁵. Pourtant, le général Jean-Louis Ferrand, imitant Napoléon Bonaparte, rétablit l'esclavage. Et par le décret du 6 janvier 1805, J.-L.Ferrand a même autorisé les colons de *Santo Domingo* espagnol (actuelle République Dominicaine) à réaliser des invasions dans la nouvelle République d'Haïti pour capturer des Haïtiens et les réduire en esclavage. Le 6 février 1805, Dessalines, outré par ces mesures et pour sauvegarder la nouvelle Nation indépendante (Haïti), entreprend la Campagne de l'Est. C'est alors qu'il envahit la partie orientale de l'île (actuelle République Dominicaine) pour empêcher le rétablissement du système esclavagiste dans l'île entière. Il y a chez les historiens dominicains comme par exemple Euclides Gutiérrez Félix, une volonté de retracer ces faits historiques en mettant l'accent sur certains détails et en s'intéressant aux archives avec un jugement fortement nationaliste. Celui-ci déclare ainsi que : « *mêmes les historiens haïtiens*

⁵⁵Thomas Madiou, *Histoire d'Haïti, III*, Port-au-Prince, Henry Deschamps, 1989, p. 545-553.

reconnaissent que les représailles étaient brutales. [...] Puerto Plata, Montecristi, Santiago, Moca et La Vega ont été prises, brûlées et rasées »⁵⁶. Même si cette campagne a été menée pendant la domination française sur la partie est de l'île, à savoir *Santo Domingo* espagnol, avant que ce ne soit la République Dominicaine, cette campagne a marqué fortement les Dominicains.

Une autre étape-clé du durcissement des rapports entre les deux parties de l'île est l'année 1822. En effet, le président Jean-Pierre Boyer commence à pénétrer dans la partie hispanique, d'abord pacifiquement, puis de façon extrêmement violente. Ces divers excès et abus de pouvoir ont alors motivé les désirs d'indépendance de la future République Dominicaine. D'où de 1844-1856 une guerre connue comme la guerre haïtiano-dominicaine. Dans le *Manuel d'Histoire d'Haïti*, il est rapporté que : « dans la nuit du 27 février 1844, les séparatistes occupèrent les positions principales de Santo-Domingo, [...] des paysans voisins qui s'étaient soulevés comme un seul homme aux cris de : "Vive la Vierge Marie et la République Dominicaine ! " »⁵⁷. Tout cela montre combien après la Proclamation d'Indépendance de la République Dominicaine, le 27 février 1844, la réponse de l'État haïtien a été hostile à cette nouvelle République, raison pour laquelle la République d'Haïti a commencé à préparer immédiatement la guerre contre sa voisine : la nouvelle République Dominicaine.

Pour le président Charles Rivière Hérard, (1843-1844), successeur du président Jean-Pierre Boyer en 1843, la Proclamation de l'Indépendance de la République est perçue comme une agression, d'où la déclaration de guerre contre le gouvernement provisoire : la Junte Centrale Gouvernante (*Junta Central Gubernativa*) de la République Dominicaine. En somme, l'annexion de l'île par Jean-Pierre Boyer induit des persécutions extrêmes de la nouvelle République Dominicaine. Ainsi, tout au long des années 1845, 1849, 1855 et 1956, Haïti continua à persécuter la nouvelle République voisine. Par exemple, le premier gouvernement constitutionnel du président Pedro Santana (1844-1849) a été vivement attaqué par Haïti de sorte que le 10 mai 1845, le président Jean-Louis Pierrot déclara : « je ne renoncerai jamais à l'indivisibilité du territoire haïtien »⁵⁸. C'est alors qu'il organisa et expédia immédiatement son

⁵⁶Euclides Gutiérrez Félix, *Haïti y la República Dominicana. Un origen y dos destinos*, Santo-Domingo, Editora Corripio, C. por. A, 2007, p. 146-147 : « Los mismos historiadores haitianos reconocen que la represalia fue brutal. [...] Puerto Plata, Montecristi, Santiago, Moca y la Vega fueron pilladas, incendiadas y arrasadas ».

⁵⁷Dr. Justin Chrysostome Dorsainvil et les Frères de l'Instruction Chrétienne, *Manuel d'Histoire d'Haïti*, Henry Deschamps, Port-au-Prince, 1936, p. 241.

⁵⁸*Manual de historia dominicana, op. cit.*, p. 299 : « Yo no renunciaré jamás a la indivisibilidad del territorio haitiano ».

armée pour combattre les Dominicains. Le président Faustin Soulouque accompagna, pour sa part, son armée pour se battre contre l'armée dominicaine à Azua, République Dominicaine, entre mars 1849 et avril 1849.

Il en ressort que même si ces invasions n'ont ni les mêmes causes ni les mêmes conséquences, elles ont perduré entre les périodes coloniale et de la post-indépendance. Les habitants de la partie de l'Est ont donc connu divers moments d'invasions par différents gouvernements haïtiens nationalistes. Par conséquent, ces tentatives d'annexions politiques ont laissé des séquelles qui font que ces deux États demeurent dans des conflits intermittents. Soulignons également que les dirigeants suivants n'ont pas accordé d'importance à l'unité politique et sociale de l'île, la tendance étant plutôt à l'opposition violente, laquelle s'est fondée chaque fois plus sur des discours racistes. Souvenons-nous que cette peur de l'anti-noir, soit l'idéologie des élites intellectuelles et des classes dominantes dominicaines, a pris naissance en 1844, dès la formation de l'identité dominicaine. Cette expression des classes dominantes dominicaines : l'anti-haïtianisme, est devenue plus prégnante et venimeuse au XX^e siècle et s'est développée plus spécifiquement à partir d'un sentiment anti-haïtien. Ainsi, du fait que depuis le début de l'époque coloniale l'Europe avait établi l'opposition entre le « civilisé » et le « barbare », ces peuples ont été invités dès lors à forger des sociétés civilisées. C'est pourquoi, sous prétexte d'une « *invasion pacifique indésirable* »⁵⁹ haïtienne, le président Rafael Leonidas Trujillo (1931-1960) a détenu une influence considérable dans cette stratification ethnique, qualifiant les Haïtiens immigrants en République Dominicaine de nation envahissante et barbare. Selon l'historien dominicain Frank Moya Pons : « *inspiré par on ne sait quoi, [Rafael] Trujillo s'est rendu à Dajabón au début d'octobre 1937 et a prononcé un discours disant que cette occupation des Haïtiens des terres frontalières ne devait pas continuer, ordonnant alors que tous les Haïtiens qui étaient dans le pays soient exterminés* »⁶⁰. Selon les propos de Frank Moya Pons, le dictateur Leonidas Trujillo, sous prétexte de « sauver » la terre dominicaine de l'« idiotie » haïtienne, a affiché une discrimination raciale et culturelle à l'égard des Haïtiens. Cette discrimination culturelle a débouché sur le « massacre de *perejil* » ou l'« opération de *perejil* ». Les mots d'espagnol : « *perejil* » et « *cotorrito* » étant

⁵⁹Leslie-François Manigat, « La crise haïtiano-dominicaine de 1963-1964 », in : *Revue française de science politique*, 1965 vol. 15, n° 2, 1965, p. 288-296 (p. 291), https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1965_num_15_2_418434, consulté le 17/09/2018.

⁶⁰*Manual de historia dominicana, op.cit.*, p. 519 : « *Inspirando quién sabe por qué, Trujillo viajó a Dajabón a principios de octubre de 1937 y allí pronunció un discurso señalando que esa ocupación de los Haitianos de las tierras fronterizas no debía continuar, ordenando luego que todos los Haitianos que hubieran en el país fuesen exterminados* ».

difficiles à prononcer pour les non hispanophones, Trujillo a ordonné le massacre d'un très grand nombre d'Haïtiens en République Dominicaine ne sachant pas justement prononcer ces termes.

Ce dictateur a dès lors enraciné son pouvoir sur le concept qu'il forge de « dominicanité », laquelle est fondée en grande partie sur la haine des Haïtiens. Ce sentiment de rejet de l'« haïtianisation » ou de « l'haïtianité », perçue comme danger pour la nation dominicaine perdue et est présentée au XXI^e siècle comme « défense » et « survie » face à une nation voisine, dite « sauvage » et « envahissante ». Remontons au XX^e siècle pour comprendre comment la République Dominicaine choisit le racisme comme principe idéologico-politique. Carlos Andújar explique que : « *la question de race a été traitée dans le cadre du discours politique et idéologique (...)* »⁶¹. Il fait surtout référence à José Francisco Peña Gómez qui, en 1996, avait remporté, dès le premier tour, des élections présidentielles face à Joaquín Balaguer, mais qui en raison de son ascendance haïtienne, fut finalement rejeté. Ainsi, sous prétexte de respecter et de sauvegarder la souveraineté nationale, une élite dominicaine nationaliste exacerbée et raciste affiche une discrimination institutionnalisée vis-à-vis des ressortissants haïtiens. Le Tribunal Constitutionnel de la République Dominicaine a même érigé une loi, dite de la sentence TC/0168/13 fondée sur le rejet et la question de la dénaturalisation, invitant à procéder à l'expulsion massive en Haïti de 200.000 Dominicains d'origine haïtienne.

Ces problèmes enveniment donc la situation entre ces deux pays. Un sentiment raciste qui date de l'époque de Jean-Jacques Dessalines (1804-1806) s'est renforcé durant l'occupation de Boyer (1822-1844) avec 22 années d'occupation haïtienne et a eu un effet considérable sur la formation de l'identité nationale dominicaine. En somme, avec l'émergence de l'identité dominicaine, en 1844, l'Histoire de cette République est marquée par une différenciation avec sa voisine Haïti, dont l'un des fondements demeure la discrimination institutionnalisée de la part des autorités dominicaines concernées.

Dans ce contexte où la République d'Haïti et la République Dominicaine se sont trouvées opposées et sont encore marquées par un climat de rancune exacerbée, nous avons cherché à questionner le rôle joué dans la construction et la transmission de ces ressentis culturels, identitaires et politiques par les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie qui traitent, comme l'intitulé de cette discipline l'indique, des marques du passé et de leur influence sur les

⁶¹*Identidad cultura y religiosidad popular, op.cit.* p. 119: « *se manejó lo racial como parte del discurso político e ideológico (...)* ».

territoires concernés. En quoi les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie peuvent-ils être des outils privilégiés d'une radiographie de la perception des représentations de chacun de ces pays ? S'il existe une véritable haine qui s'enracine historiquement et idéologiquement, les manuels scolaires devraient s'en faire l'écho. Ce racisme qui bloque les rapports entre ces deux pays voisins, comment l'un ou l'autre l'évoquerait-il dans leurs manuels scolaires respectifs ? Comment les relations historiques entre la République Dominicaine et la République d'Haïti sont-elles construites à l'école, lieu de formation des futurs citoyens et donc de la relève des dirigeants d'aujourd'hui ? Les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie prônent-ils alors un rapprochement entre ces deux peuples ou participent-ils au rejet de l'un envers l'autre ?

Il s'agira de ce fait d'étudier les choix de transcription d'événements, conflictuels ou marquant la solidarité, de manière à rendre témoignage de l'intervention idéologique dans les établissements de ces deux Républiques : Haïti et République Dominicaine. Afin de mieux comprendre la construction historique, culturelle et identitaire entre ces deux pays et les choix opérés à cet égard, tout en prenant en considération la faiblesse des systèmes éducatifs haïtiens et dominicains, il conviendra d'étudier les programmes d'Histoire et de Géographie et leur application au collège et au lycée.

Plusieurs questions se posent donc :

- Comment sont réalisés les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie en République d'Haïti et en République Dominicaine ? Selon quels programmes officiels, quels impératifs idéologiques et pédagogiques ?
- Quelles représentations, entre ressemblance et différences, de l'altérité haïtienne ou dominicaine sont transcrites dans les programmes officiels et les manuels scolaires de la 2^{ème} moitié du XX^e siècle et du début du XXI^e siècle ?
- Chercher à appréhender ces constructions culturelles et identitaires pousse également à rechercher les origines africaines ou européennes de ces orientations. Qu'est-ce qui joue un rôle majeur dans la genèse de la division de ces deux pays, des deux versants de l'île d'*Hispaniola* ? Comment les manuels scolaires d'Haïti préconisent-ils « l'haïtianité » -et une africanité, une identité noire- et ceux de la République Dominicaine préconisent-ils la « dominicanité » ou une identité provenant des Blancs ?
- Comment seraient mis en place, dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, des stéréotypes, source possible de nouveaux conflits ? Et ces stéréotypes ne construisent-ils pas, à

partir d'omissions et d'exagérations, une représentation orientée des faits historiques ? Quelles sont justement les dates-clés privilégiées ? Et en quoi les différences culturelles et identitaires participent-elles de la construction de ces stéréotypes ? De ce fait, les deux systèmes forment-ils des nationalismes ou des patriotismes ?

Autrement dit, nous nous demanderons si les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti et de la République Dominicaine forment à un meilleur vivre-ensemble entre ces deux pays ou s'ils exacerbent les frontières socio-économiques, ethniques, culturelles et linguistiques entre deux Nations réunies par les aléas de l'Histoire sur un même territoire insulaire. Ce faisant, nous verrons comment un État utilise les programmes scolaires, notamment en ce qui concerne le traitement de la question de l'Histoire et de la Géographie, pour construire une Nation, voire un nationalisme exacerbé qui passe par la suscitation de l'opposition à l'altérité voisine chez ses apprenants.

En somme, il s'agira de réfléchir à la construction des identités par le moyen de l'éducation, dont le but de donner à l'individu ce dont il a besoin pour se développer de manière ordonnée et séquentielle dans la société. La construction politique, culturelle et identitaire des apprenants est également à prendre en compte. Le cas des constructions proposées dans les manuels scolaires, de collège et de lycée, de la République d'Haïti et de la République Dominicaine, nous permettra de comprendre les variations des enjeux de la construction de représentations officialisées par des manuels scolaires et leur importance dans les processus géopolitiques et identitaires.

Hypothèses de la recherche

Cette recherche porte sur des éléments didactiques, pédagogiques, idéologiques, culturels et identitaires et nous fait considérer, en premier lieu, que les manuels scolaires véhiculent les idéologies du pouvoir en place et sont aussi l'expression de choix politiques et identitaires, notamment lorsque que, comme pour la République d'Haïti et la République Dominicaine, une frontière géographique commune est partagée.

En second lieu, nous postulons que, du fait d'une histoire commune au départ, mais différente dans la période des post-indépendances et de deux langues et cultures différentes, la République d'Haïti et la République Dominicaine ne construisent pas de la même façon leurs manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, et ce du collège au lycée. De surcroît, les

difficultés économiques actuelles de la République d'Haïti ont des conséquences inévitables sur les moyens pédagogiques mis en place.

En troisième lieu, nous formulons l'hypothèse que deux légitimités s'opposent : la République Dominicaine, hispanophone, se voit comme l'héritière directe des Espagnols alors que la République d'Haïti se sent fière en tant qu'héritière de l'Afrique et première nation américaine indépendante. Cette opposition est construite dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie comme pour donner plus de poids à l'un ou à l'autre de ces deux pays, réunis sur un même et seul territoire insulaire. Cette tension initiale, née de l'histoire coloniale, est renforcée dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie où le passé glorieux, surtout celui de l'indépendance de l'un et de l'autre, est instrumentalisé pour légitimer les oppositions culturelles idéologiques et identitaires actuelles.

En quatrième lieu, nous considérons que des ellipses historiques sont présentes dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie du collège au lycée, plus précisément en République d'Haïti. Entre « omissions » et mises en valeur des identités noire et blanche, des conflits culturels et identitaires, des événements conflictuels entre ces deux pays, ce sont les rapports actuels entre la République d'Haïti et la République Dominicaine qui se voient ainsi transcrits. Ne se construit-il pas, de ce fait, une histoire de la vengeance et de la revanche ?...

Objectifs de la recherche

Étant donné que divers conflits continuent à opposer la République d'Haïti et la République Dominicaine, il nous semble que l'étude des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie est une étape nécessaire pour questionner les représentations que chaque pays a de l'autre, et/ou les ellipses qui y sont construites. Les enjeux sociaux, économiques et politiques ; les questions culturelles et identitaires contemporaines, tant de la République d'Haïti que de la République Dominicaine, peuvent-ils être bien compris sans chercher à mieux déchiffrer, dans l'enseignement notamment, les causes de ces mécontentements qui perdurent ? Réfléchir non seulement à l'Histoire et à la Géographie, mais aussi sur la façon dont elle est enseignée, participe donc à la construction culturelle et identitaire et constitue, à notre sens, l'un des intérêts premiers de notre travail.

Il sera question de mettre en valeur les thèmes principaux et les axes d'études privilégiés tant du côté de la République d'Haïti que du côté de la République Dominicaine. En substance, nous nous efforcerons de proposer tout d'abord une « radiographie » quantitative et qualitative

des points reliant l'Histoire et la Géographie de la République d'Haïti et de la République Dominicaine. Nous chercherons ainsi à mieux comprendre comment sont réalisés les manuels scolaires et les programmes d'Histoire et de Géographie en fonction d'impératifs non seulement pédagogiques, mais aussi (surtout ?) idéologiques. Il s'agira de montrer comment les choix opérés sont sous-tendus par des oppositions historiques, des stéréotypes divers et des nationalismes exacerbés, de par notamment une frontière géographique commune et des problèmes socio-économiques prégnants.

Dans une société dite « fragmentée », comme c'est le cas pour cette île binationale, il serait primordial que les apprenants haïtiens et dominicains connaissent les choix de construction de leur histoire passée et actuelle, ce qui pourrait permettre d'élaborer une politique visant à harmoniser durablement les relations des futurs citoyens haïtiens et dominicains. Ce faisant, une analyse comparative entre la représentation des faits historiques, en tenant compte des stéréotypes racialisés véhiculés, de l'évocation du terme « île » et de la réalité sur les frontières, selon la vision de chaque pays en question, nous semble pertinente. Il s'agirait alors de questionner comment l'Histoire est enseignée et comment est abordée la question géographique de l'île afin d'éviter, utopiquement, de générer haine et refus d'Altérité (la différence identitaire et culturelle de l'Autre). Par conséquent, il conviendrait de comprendre comment une non-représentation (une omission) et une représentation stéréotypée ont des conséquences sur le vivre-ensemble et les futures décisions politiques, économiques, ainsi que les rapports sociaux de ces deux républiques.

En définitive, notre objectif civique, en quelque sorte, est de mieux comprendre les causes d'un vivre-ensemble difficile, de mieux montrer ainsi combien la reconstruction du passé influe sur le présent et cherche à construire, selon des modèles précis, le citoyen de demain. Nous espérons que la déconstruction des programmes scolaires d'Histoire et de Géographie pourra aider à une réflexion renouvelée, notamment en République d'Haïti, sur la construction d'une interculturalité jusqu'ici niée entre la République d'Haïti et la République Dominicaine.

I. CONTEXTES HISTORIQUES, SOCIO-POLITIQUES ET THÉORIQUES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN RÉPUBLIQUE D'HAÏTI ET EN RÉPUBLIQUE DOMINICAINE

Introduction

Notre recherche est interdisciplinaire. Elle propose un regard croisé sur l'éducation, les sciences humaines et sociales avec même des apports littéraires et iconographiques centrés sur la République d'Haïti et la République Dominicaine. Ces deux « sœurs siamoises » ont, au départ, une histoire commune, mais aujourd'hui se retrouvent plutôt dos-à-dos en raison de conflits quotidiens. Depuis la formation de leurs identités en 1804 (Haïti) et 1844 (République Dominicaine), des conflits interraciaux et des oppositions dominent, comme l'a montré dans le cas de l'Argentine Teresa Laura Artieda dans ses études autour des manuels scolaires en soulignant combien la production de ces textes traduit des conflits interethniques⁶². Cette chercheuse a cité, entre autres, Juan Bautista Alberdi qui déclare que : « *L'Indigène ne figure pas ou ne fait pas partie de notre société politique et civile* »⁶³. Les écrits d'Alberdi ont joué un rôle fondamental dans le déni systématique de la présence passée et présente des Indigènes dans la population argentine et dans le processus de construction d'identité nationale.

Dans cette première partie, il s'agira, après avoir rappelé différentes théories liées à l'éducation, de présenter le contexte du développement des systèmes éducatifs en République d'Haïti et en République Dominicaine menant à l'élaboration des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, du collège au lycée, destinés à former les futurs citoyens de l'île.

Cette inscription dans le temps nous semble pertinente pour permettre de mieux comprendre les rapports de forces en présence et la construction des oppositions entre ces deux peuples voisins. Analyser des systèmes éducatifs ayant pris naissance dans des brouillards violents, encore aujourd'hui, permet de mieux comprendre les machines idéologiques des pouvoirs en place et comment ces écoles sont alors destinées à « formater » les populations scolaires, selon des modèles d'abord liés à l'histoire coloniale. Comment ces processus participent-ils aux enjeux des identités en construction ainsi qu'à la reproduction sociale et culturelle de ces deux sociétés en conflits ?

⁶²« Los 'otros' en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación », *op.cit.*, p. 115-117.

⁶³*Op.cit.* p. 115 : « *El indígena no figura ni compone mundo en nuestra sociedad política y civil* ».

Josefina Zaiter nous rappelle le poids des inégalités sur les chances de réussite scolaire en République Dominicaine : « *le système éducatif [dominicain] n'a pas encore réussi à disposer d'allocations budgétaires qui soutiennent la réalisation d'une éducation pour tous et d'une éducation de qualité* »⁶⁴. Cette dimension ne saurait donc être éludée.

Partout, et surtout dans les pays dits du Tiers-Monde ou en voie de développement ou Pays Moins Avancés (PMA), l'action éducative est en retard par rapport aux besoins qualitatifs et quantitatifs de la société. Il convient de noter que dans les analyses récentes de la situation économique, Haïti est en perte de vitesse tandis que la République Dominicaine progresse⁶⁵. Toutefois, le système éducatif d'Haïti n'est pas différent sur ce point de celui de la République Dominicaine. Nous pourrions alors considérer comme Jamil Salmile l'a fait remarquer que : « *même après l'indépendance et la fin officielle de l'esclavage, des divisions sociales et économiques tenaces ont été et continuent d'être entretenues par des systèmes d'exclusion culturels, religieux et linguistiques* »⁶⁶. En tout cas, dans les deux systèmes éducatifs haïtien et dominicain, il existe deux qualités d'éducation : une éducation de bonne qualité et une de mauvaise qualité, ce qui répond à des pouvoirs économiques fort différents au sein de ces populations. Il convient de faire mention de l'existence de deux sortes d'écoles dans ces mêmes sociétés : l'école publique et l'école privée. Celles-ci comportent d'ailleurs deux catégories d'écoles, une première catégorie, destinée aux enfants des gens riches et l'autre catégorie est celle qui assure la scolarisation des enfants issus des familles pauvres. Quant à l'école, créée par l'État, dite école publique, elle est destinée à la population scolaire, certes, mais cette population scolaire ne peut pas y accéder dans son entier. Ce constat montre qu'il existe deux

⁶⁴Josefina Zaiter, « Desigualdad y oportunidades educativas », Santo Domingo, UNESCO, Oficina de Santo Domingo, 2003, p. 18 : « *El sistema educativo aún no ha logrado disponer de partidas presupuestarias que sustenten la realización de una educación para todos y una educación de calidad* », <http://unesdoc.unesco.org/images>, consulté le 10/11/2018.

⁶⁵Pour une analyse chiffrée de la situation économique de la République d'Haïti et de la République Dominicaine, voir :

1) République d'Haïti, Ministère de l'Économie et des Finances, « Situation Économique et Financière d'Haïti et perspectives, Exercice fiscal 2017-2018 », in Gouvernement et associations à but non lucratif, Publié par : Stanley Lucas, janvier 2019, p. 1-25, <https://fr.slideshare.net/Stanylucas/situation-economique-et-financiere-dhaiti-dec-2018>, consulté le 10/06/2019.

2) República Dominicana, Ministerio de Hacienda, Dirección General de Presupuesto (DIGEPRES), *Ejecución Presupuestaria del Gobierno Central, Instituciones Decentralizadas y Autónomas no Financieras e Instituciones Públicas de la Seguridad Social*, 2018, p. 1-85, <http://www.digepres.gob.do/wp-content/uploads/2019/03/Informe-Enero-Diciembre-2018-29.3.19-publicado.pdf>, consulté le 10/06/2019.

⁶⁶Cité par Ketty Luzincourt et Jennifer Gulbrandson, « Education and Conflict in Haiti Rebuilding the Education Sector after the 2010 Earthquake », USA, United States Institute of Peace, Special Report, 2010, p. 6 : « *Even after independence and the official end of slavery, stubborn social and economic divides were, and continue to be, maintained through cultural, religious, and linguistic systems of exclusion* », <https://www.usip.org/sites/default/files/sr245.pdf>, consulté le 15/11/2018.

écoles à l'intérieur d'une seule et même République. Il s'agit dès lors d'une profonde fracture dans la population scolaire. Par conséquent, ces systèmes éducatifs produiraient-ils deux types de citoyens ? Cela n'induirait-il pas déjà, de surcroît, une opposition entre citoyens d'un même pays ?

Il importe donc d'interroger le lien entre l'École et la société. Après avoir pris en compte ce qu'est l'éducation, sa mission de socialisation en général, nous allons aborder des approches théoriques et historiques et essayer ainsi de mieux questionner éducation et idéologie tant en Haïti qu'en République Dominicaine, afin d'appréhender le type d'éducation prôné par ces deux systèmes éducatifs. Ces deux systèmes éducatifs font assurément des choix visant à consolider ou non marginalisations et ouvertures internes et/ou externes.

A. Éducation et société (s)

L'éducation est comme un pont qui traverse l'homme et le fait passer de l'état d'isolement à son insertion dans la société. Selon le sociologue Émile Durkheim, « *la société ne peut survivre que s'il existe entre ses membres un degré suffisant d'homogénéité: l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant dès le départ à l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective* »⁶⁷. Émile Durkheim veut nous montrer que le sens d'une société dépend de l'éducation, car elle lie l'homme avec la société tout en lui permettant d'avoir une vie solidaire. Ainsi, dans la discipline des sciences de l'éducation, l'éducation à l'affaire d'abord à la nature, puis à la culture.

Le terme « éducation » que nous évoquons ici concerne la transmission de cultures, le contrôle des comportements humains, de manière spontanée et par influence. Cette éducation commence à la naissance et s'achève au tombeau. En fait, elle est un processus ininterrompu dans la vie. Bien entendu, l'individu reçoit et s'éduque sans cesse. Un individu, à sa naissance, possède en germe des qualités et des défauts. L'éducation doit être très soignée dans les premiers temps de l'existence, parce que plus l'enfant est jeune, plus il est sensible à l'acquisition de bonnes ou de mauvaises habitudes. Toutes les définitions de l'éducation⁶⁸ se

⁶⁷Karl Thompson, « Durkheim's Perspective on Education », 2017, p. 1 : « *Society can survive only if there exists among its members a sufficient degree of homogeneity: education perpetuates and reinforces this homogeneity by fixing in the child from the beginning the essential similarities which collective life demands* », <https://revisesociology.com/2017/08/22/functionalist-durkheim-role-education/>, consulté le 12/11/2017.

⁶⁸Pour les points de vue connexes à propos des définitions autour du terme éducation, voir par exemple : Gilbert Longhi, *Dictionnaire de l'éducation, éducation pour mieux connaître le système éducatif*, Paris, Vuibert, 2009, p. 172-174.

Denis Bon, *Dictionnaire des termes de l'éducation*, Paris, éditions de VECCHI S.A., 2004, p. 50-52.

croisent et font référence à des influences et des actions volontaires, exercées sur un être humain afin qu'il puisse parvenir à son destin et/ou se socialiser.

Se socialiser nécessite dès lors la présence d'un agent d'éducation comme transmetteur de savoirs ou de cultures. Cette mission ne saurait être dévolue à n'importe quel agent qui pourrait transmettre n'importe quelle cognition. Émile Durkheim nous fait alors la remarque suivante : « *afin de s'attacher à la société, l'enfant doit sentir en elle [éducation] quelque chose de réel, de vivant et de puissant, qui domine la personne et à laquelle il doit la meilleure partie de lui-même* »⁶⁹. Cet agent d'éducation peut transmettre ses caractères physiques et intellectuels à un enfant ou un individu, qui doit se sentir bien « dans sa peau ». En ce sens, ce transmetteur de savoirs peut être en premier lieu la famille dont l'action pédagogique sur l'être social en devenir sera la plus déterminante, survenant au plus tôt dans la vie de l'enfant et durant toute celle-ci. Les parents éduquent leurs enfants et, ensuite, l'enseignant les instruit.

L'action pédagogique du milieu scolaire, c'est l'inculcation d'une instruction, axée généralement sur la lecture, l'écriture et le calcul. L'action pédagogique de la société prend le relai des deux premières actions pédagogiques (familiale et scolaire). Une société se charge du processus de l'éducation en intégrant un agent social dans son univers en même temps qu'un agent social cherche à l'intégrer. En conséquence, trois acteurs principaux entrent en ligne de compte quant à la question de l'éducation : la famille, le milieu scolaire et la société.

Rappelons-nous qu'il n'y a pas de culture sans nature. La culture vise la transmission de savoir-faire, savoir-être et savoir-vivre. Quant à la nature, elle renvoie à l'auto-adoption, à une éducation spontanée qui vise de bonnes ou mauvaises habitudes sans intervention d'un tiers. L'éducation assure notamment l'adaptation, la socialisation et le suivi intergénérationnel.

1. Éduquer, enseigner, instruire et former

Avec ces termes, nous pensons tout d'abord à la notion de « pédagogie ». Si le terme « pédagogie » existe depuis l'Antiquité, il a pris, depuis le XX^e siècle, un sens différent.

Philippe Champy et collaborateurs, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, 3^e édition, Retz/S.E.J.E.R, 2005, p. 331-332

Datrice Candio, Mémoire de Master : *À propos de la représentation de l'Histoire et de la Géographie dans les manuels scolaires de la République d'Haïti et de la République Dominicaine au collège*, sous la direction de Cécile Bertin-Elisabeth, Schœlcher, Université des Antilles, 2016, p. 22-26.

⁶⁹« Durkheim's Perspective on Education », *op.cit.*, p. 1 : « *to become attached to society, the child must feel in it something that is real, alive and powerful, which dominates the person and to which he owes the best part of himself* ».

Étymologiquement, « pédagogie » vient du grec *paidagogós*, de *paidos* qui signifie « enfant » et *gogía* qui signifie « conduire », soit l'objectif de prendre soin des enfants, soit la *paideia*. Il s'agit d'éviter toutes les mauvaises influences et, notamment, l'école buissonnière ! L'enfant est, de ce fait, remis à un serviteur ou esclave, appelé « pédagogue », qui le conduit chez le maître d'école⁷⁰. Par conséquent, ce « pédagogue » n'est pas là pour fournir un enseignement à l'enfant, mais il joue le rôle de surveillant, de conducteur, à la rigueur de répétiteur et de moralisateur. En fait, il prépare l'enfant pour l'enseignement, l'instruction et la formation.

De nos jours, le « pédagogue » désigne celui qui s'occupe de l'ensemble des méthodes et des pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que de toutes les méthodes requises pour transmettre une connaissance, un savoir ou un savoir-faire en tant que phénomène typiquement social et spécifiquement humain.

Essayons donc de tenter de mieux appréhender ce qu'est éduquer, enseigner, instruire et former pour mieux cerner le sens du mot « éducation » en terme de transmission de culture. En effet, le verbe « éduquer », du latin *educere* : « faire sortir », « mettre dehors » et du latin *exducere* : « guider, conduire hors », vient aussi étymologiquement du latin *educare* qui signifie « élever, nourrir ou prendre soin des êtres vivants ». Éduquer, c'est donc développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques et intellectuelles considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. L'éducation est là pour permettre la transmission d'une génération à l'autre de la culture indispensable au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu⁷¹. Éduquer a également le sens de « savoir-vivre ». Comme le souligne Émile Durkheim : « *c'est en respectant les règles de l'école que l'enfant apprend à respecter les règles en général, qu'il développe l'habitude de la maîtrise de soi et de la retenue simplement parce qu'il doit se contrôler et se contenir. C'est une première initiation à l'austérité du devoir. La vie sérieuse a maintenant commencé* »⁷². Donc, être éduqué, c'est avoir une réelle maîtrise de soi, être capable de garder son sang-froid au sein d'une société⁷³. L'étymologie de ce terme montre bien que l'éducation

⁷⁰Daniel Calin et coll., « Repères pour l'enseignement primaire proposés par Daniel Calin, Claudine Ourghanlian et Pascal Ourghanlian », Blog : Psychologie, éducation & enseignement spécialisé créé par Daniel Calin, 2013, p. 1, dcalin.fr/cerpe/cerpe01.html, consulté le 12/11/2017.

⁷¹Rémi Biette, « Éduquer, enseigner, instruire et former etc. est-ce de la même espèce ? », 2011, p. 1, <https://remibiette.wordpress.com/2011/02/09/eduquer-enseigner-instruire-former-etc-est-ce-de-la-meme-espece-quelle-est-donc-la-fin-de-l%E2%80%99ecole/>, consulté le 12/11/2017.

⁷²« Durkheim's Perspective on Education », *op.cit.*, p. 1: « *It is by respecting the school rules that the child learns to respect rules in general, that he develops the habit of self-control and restraint simply because he should control and restrain himself. It is a first initiation into the austerity of duty. Serious life has now begun* ».

⁷³Olivier Reboul, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, (Que sais-je ?), 2010, p. 16.

est quelque chose qui s'acquiert et qui demande un effort, autant de la part de celui qui éduque que de la part de celui qui est éduqué. En d'autres termes, celui qui éduque ne doit pas se limiter à son devoir qui est relatif à la transmission des savoirs et des savoir-faire. Il revient aux apprenants de s'impliquer dans le processus.

De ce fait, l'action pédagogique mérite l'attention à la fois des enseignants et des apprenants, le dominant étant un médiateur entre le savoir à transmettre et le dominé devant enregistrer ce savoir. Un processus de transmission est ainsi mis en place et l'apprenant s'y trouve en position de dominé ou, en tous les cas, en situation de « guidé », ce qui peut avoir de graves conséquences en fonction de comment se comporte le dominant ou le « guide » qui impose un « moule » éducatif ou, du moins, impose un « formatage », conforme à un modèle que l'on peut questionner. Auparavant, l'instruction constituait un élément rigide, dicté non en fonction des besoins psychologiques et éducatifs de l'apprenant, mais par des exigences propres au système institutionnel. Cette rigidité représentait un obstacle majeur à l'apprentissage. Or, il vaut mieux que le dominant ou le guide soit sensible au rôle de l'apprenant/dominé, en tant qu'un futur acteur de la société qui mérite une éducation en fonction de ses besoins psychologiques et éducatifs. Ces critères psychologiques jouent un rôle dans la construction d'un individu depuis son plus jeune âge. Être éduqué fonctionne dès lors comme un ensemble alliant : élever, enseigner, former et instruire, autant d'éléments qui requièrent chacun un apprentissage différent.

C'est généralement l'État qui décide des formes d'éducation(s) à donner. Le citoyen dépend donc des choix et des modèles idéologiques en vigueur, soit un paradoxe entre une éducation conçue comme permettant de créer un individu libre et indépendant tout en étant « formaté » par un État qui cherche la construction de valeurs communes au service de la société... et donc de l'État... L'éducation est, en fin de compte, réduite à un « élevage », voire à un dressage... appuyé sur une pédagogie répressive (punitions diverses). Il est à noter que l'instruction, l'enseignement et la formation participent donc de l'action pédagogique. En général, on est éduqué, formé, instruit en recevant un enseignement. Une autre préparation à la formation scolaire est l'éducation familiale, c'est-à-dire la façon dont les parents et les autres adultes du groupe familial entourent avec tendresse et amour l'enfant, éveillant ainsi sa conscience. Une fois à l'école, l'enfant reçoit un autre type d'enseignement.

Rappelons que le verbe « enseigner » est issu du latin *insignare/insignire* qui signifie « mettre une marque, faire signe vers, signaler, désigner ». L'enseignement vise, de ce fait, à

montrer quelque chose à l'enfant avec des pratiques d'institution scolaire qui l'aident à développer des habilités de manière explicite et méthodique pour acquérir des compétences cognitives préparant à une future insertion professionnelle. En somme, enseigner, c'est apprendre à quelqu'un à lire, à écrire, à s'exprimer, à communiquer, à maîtriser... Il s'agit d'un savoir à transmettre dans l'objectif d'une construction.

L'instruction est un maillon de la chaîne éducative. Le verbe « instruire » vient du latin *instruere* qui signifie « assembler dans, dresser, munir, outiller ». L'instruction vise alors à transmettre un ensemble de connaissances, en particulier des connaissances d'ordre général, transmises par l'école afin de construire un être libre, moral, éthique, bien inséré dans la société. Cette instruction se fonde également sur une formation professionnelle.

Dans le domaine de l'enseignement, la formation, c'est l'action d'être formé en recevant un ensemble de connaissances tant intellectuelles que morales. Le verbe « former » vient du latin *formare* qui signifie au sens fort : « faire exister, donner l'existence et la forme, en parlant de Dieu et d'un confectionneur », « façonner un être intellectuellement, en parlant d'enseignement ». À partir de la deuxième moitié de XIX^e siècle et aujourd'hui encore, le terme « formation » tend à renvoyer à la formation professionnelle. Cette dernière est une instruction spécifique qui vise à répondre aux besoins d'une économie propre à une nation. C'est pourquoi le jeune peut entreprendre une formation et être formé dans n'importe quel domaine : formation militaire, sportive, médicale, comme maître d'école, etc.

Former revient dès lors à préparer une personne pour une autre étape déterminée de sa vie sociale. Ce qui renvoie à la « formation professionnelle ». En fait, on enseigne quelque chose à une personne et on forme une personne à quelque chose. Une formation préscolaire prépare pour le primaire, le primaire prépare pour le collège, le collège prépare pour le secondaire, puis le secondaire prépare pour l'école technique et professionnelle et l'université. En ce sens, « *la fin de l'enseignement, ou du moins son objet, est l'élève. L'objet de la formation est la fonction sociale* »⁷⁴. Autrement dit, quel que soit le terme retenu, il s'agit d'apprendre et d'être éduqué.

L'éducation consiste plus particulièrement à apprendre à « *devenir homme* »⁷⁵. C'est-à-dire qu'il n'y a rien d'inné dans l'éducation. Tout ce que l'on apprend est culture et est transmis par une tradition. Il est de ce fait à souligner combien la socialisation est importante. Elle résume

⁷⁴*Philosophie de l'éducation, op.cit.*, p. 17.

⁷⁵*Op.cit.*, p. 15.

ce que l'on appelle la transmission ou l'intériorisation de la culture, une construction d'une identité et l'intégration au groupe. Le cas de l'enfant sauvage qui détient une place dans l'histoire sous le nom de Victor –l'enfant sauvage de l'Aveyron⁷⁶– a montré la nécessité d'une présence humaine pour pouvoir apprendre à bien se comporter et à s'exprimer. L'histoire de la rencontre de Jean-Marc-Gaspard Itard avec l'enfant sauvage est alors l'histoire du renoncement à l'idée de l'innocence fondatrice de la nature humaine.

L'homme remet en conséquence ce qui lui a été transmis, soit par la famille, soit par l'école, voire la société. Or, l'École n'est pas la première institution éducative. L'enfant a commencé à être éduqué, nous l'avons dit, au sein de sa famille. Certains philosophes nient la « nature humaine ». Il n'empêche que l'enfant acquiert une certaine éducation « par nature » dans la mesure où l'enfant se met à crier, à ramper, à s'agenouiller... En grandissant, l'enfant imite pour pouvoir accéder à l'acquisition de ce qui est culturel. D'où l'idée qu'éduquer et/ou enseigner ne consiste pas seulement à la transmission de savoirs, mais renvoie à l'idée de porteur de culture. C'est pourquoi il est communément affirmé qu'un enfant est l'héritier de ses parents. Mais il hérite aussi de tous les autres acteurs sociaux qui lui transmettent quelque chose ; en l'occurrence, ses conduites dépendent aussi d'eux. À l'École, l'enfant reçoit ce que les agents d'éducation et le groupe social a fait le choix de lui transmettre. Ces rappels théoriques à propos de l'éducation sont à inscrire dans un contexte précis, celui de l'éducation haïtienne dominicaine.

a. Contexte général de l'éducation scolaire

L'éducation scolaire permet à un peuple ou un individu d'entrer dans sa destinée et vise en général à l'épanouissement d'une société, car l'éducation est une partie particulièrement importante pour le devenir d'un pays. C'est dire la charge d'un État qui doit se soucier du développement d'une société civile, de la satisfaction de ses besoins économiques et culturels. Dans cette optique, l'éducation est capitale, comme le souligne le psychologue Ellis Paul

⁷⁶Leandro de Lajonquière, « La condition naturelle d'orphelin et son spectre pédagogique : le mythique enfant sauvage », in *Le Télémaque*, Université de São Paulo, (Que Sais-je ?) vol 2, n° 40, 2011, p.75-90 (p.1) : « Il y a deux siècles, un jeune garçon abandonné à lui-même fut capturé dans l'Aveyron au bout de plusieurs tentatives. Il était recherché par les paysans de Saint-Sernin-Sur-Rance pour ses méfaits dans les poulaillers, fait anodin, s'il n'eût été qu'il gagna, à Paris, une place dans l'histoire sous le nom de Victor –l'enfant sauvage de l'Aveyron. Quand l'enfant sauvage fut capturé, les intellectuels de la capitale réclamèrent son transfert. Parmi les membres de cette société parisienne se distinguait Jean-Marc-Gaspard Itard, étudiant en médecine fatigué d'exercer dans l'armée. Il décida alors de partir de l'observation de l'homme pour en faire l'ingénieuse éducation d'un enfant sauvage. Ce fut lui qui prit à son compte le désir anonyme qui animait la recherche de l'homme sauvage », www.cairn.info/revue-le-telemaque-2011-2-page-75.htm, consulté le 10/10/2017.

Torrance dans son ouvrage : *L'Éducation et le Potentiel créatif*⁷⁷. L'éducation joue en effet un grand rôle dans la « *manipulation de la pensée créative* » de l'enfant et ce dès son plus jeune âge. Une éducation de qualité vise à guider au mieux un peuple en respectant ses traditions, ses coutumes et son imaginaire. Toute éducation scolaire, induit tôt ou tard, des conséquences morales, intellectuelles, mentales et psychiques pour une société donnée.

Comment l'éducation est-elle prise en compte en Haïti et en République Dominicaine ? Les systèmes éducatifs de ces deux pays sont d'abord caractérisés par des principes anciens, issus de la colonisation, bien que certaines autorités éducatives aient parfois tenté de recourir à de nouvelles réformes. Rappelons en premier lieu le contexte général de l'éducation scolaire pour mieux appréhender la situation actuelle des systèmes éducatifs dans l'île d'Hispaniola. L'École est associée au monde scolaire, notamment pour les jeunes enfants. Le mot « École » vient du grec *skholê* et du latin *schola* qui signifie « loisir ». C'est tout d'abord un établissement où l'on donne un enseignement collectif général. Parmi les trois principaux acteurs éducatifs⁷⁸, l'École est celui qui occupe une place prégnante dans la socialisation de l'enfant. Elle est le lieu d'acquisition d'une culture, en plus de l'éducation familiale, au sens où l'enfant apprend et pratique pour agir, pour se socialiser durant toute sa vie. L'action de sa vie sociale dépend donc, pour une grande part, des choix éducatifs qui le rendront, par exemple, capable de se maîtriser, d'agir, d'interagir, de gérer certains conflits.

Toutefois, l'École est tardivement devenue le lieu où l'on s'occupe de l'éducation de l'enfant. Selon les discours philosophiques grecs, un tuteur du nom de « *grammatiste* » enseigne à l'enfant à lire et à écrire. Dès les IV^e et V^e siècles avant J.-C, à l'école aristocratique de la Grèce antique, l'enseignement scolaire est donné dans un lieu éducatif sans matériel. Plus tard, en Europe, l'École prend son essor avec l'épanouissement d'un grand mouvement de rénovation culturelle et artistique : la Renaissance qui, depuis l'Italie du XV^e siècle, se répandit dans toute l'Europe au XVI^e siècle. L'humanisme développe alors un idéal d'éducation nouvelle avec un maître qui rompt avec l'approche médiévale, souhaitant favoriser la réflexion et non pas la simple mémorisation comme le montre Montaigne⁷⁹ dans ses fameux *Essais*(1595). La scolarisation d'un plus grand nombre est dès lors souhaitée. L'alphabétisation

⁷⁷Ellis Paul Torrance, *Education and the Creative Potential*, Minnesota, University of Minnesota Press, éd. Ellis Paul Torrance, 1963p. 108-118 : «*The Role of Manipulation in Creative Thinking* », <https://muse.jhu.edu/book/31773>, consulté le 15/12/2018.

⁷⁸Les principaux acteurs éducatifs sont à notre sens la famille, l'École et la société.

⁷⁹Michel de Montaigne, *Essais*, (Livre premier) traduction : Guy de Pernon, Paris, Gallimard, 2007 (1580), Chap. 25.

se développe ensuite, notamment avec le luthéranisme qui aspire à ce que le plus grand nombre puisse lire la *Bible*.

En France, il faut attendre la période révolutionnaire (1789-1799) et surtout le gouvernement de Jules Ferry (1870) pour voir dominer le choix d'une éducation scolaire primaire pour tous⁸⁰. Au XX^e siècle, des institutions équipent les salles de classes de matériels didactiques pour rendre plus concrète l'éducation. Désormais, selon Daniel Calin et ses collaborateurs : « *une école est une institution qui a pour fonction spécifique d'initier ses élèves à la culture écrite, quelles que soient les particularités que de telles institutions aient pu présenter au fil de l'histoire* »⁸¹.

Il nous semble que la culture écrite s'associe à d'autres outils de la culture au sens général du terme, telle que la lecture qui sert au développement du langage et le calcul, qui sert à compter, même si le calcul mental est remplacé aujourd'hui par l'usage de calculettes et de téléphones. La scolarisation, qui vise à permettre l'enseignement, est considérée comme permettant d'apprendre à s'exprimer, à lire, à écrire, à enseigner le savoir-vivre, le savoir-faire et le savoir-être. L'éducation scolaire se fait désormais dans une salle de classe, avec une relation entre un enseignant et ses apprenants. Il y a alors une double relation : enseignant-apprenant et apprenant-apprenant où se forment les relations sociales des futurs citoyens.

En somme, la société récolte les fruits de l'École dans la vie d'un individu, selon des formes de réactions et d'interactions post-scolaires. Claude-Adrien Helvétius (1715) disait justement : « *L'éducation nous fait ce que nous sommes* »⁸². C'est pourquoi elle devrait constituer la première préoccupation des projets familiaux et étatiques, afin de former les consciences morales, identitaires et nationales.

En prenant l'éducation comme le fondement même d'une société, Daniel Hameline montre le lien de l'éducation avec l'adhésion sociale et la construction identitaire. Dans l'*Encyclopédia Universalis*, il cite le philosophe et pédagogue français Georges Snyders (1971) qui affirme que : « *l'adhésion des êtres humains à la société humaine demeure une fin ultime*

⁸⁰« Repères pour l'enseignement primaire proposés par Daniel Calin, Claudine Ourghanlian et Pascal Ourghanlian », *op. cit.*, p. 1.

⁸¹*Idem.*

⁸²Cité par Olivier Reboul, *Philosophie de l'éducation*, *op. cit.*, p. 15.

de l'éducation, puisque cette adhésion ne représente pas autre chose pour les hommes que la reconnaissance même de leur identité »⁸³.

Il importe donc de se connaître et de connaître l'Autre et d'avoir un avis sur les autres et sur soi dans la société où se construit notre appartenance identitaire. En ce sens, l'éducation est quelque chose d'éminemment social. Dès lors, elle est le moyen par lequel chaque société prépare pour chaque individu les conditions essentielles de sa propre existence⁸⁴. Au final, la fonction centrale de l'éducation est donc d'enseigner, d'instruire et de former pour qu'un enfant, un jeune et/ou un adulte acquièrent des savoirs qui leur permettent d'être des citoyens responsables et aptes à s'insérer dans la société et le monde

b. D'Émile Durkheim et de la socialisation de l'homme au paradigme d'un processus de décolonialisation

L'École est une organisation sociale qui prépare les individus à occuper des rôles sociaux selon leurs capacités après avoir été scolarisés, instruits et formés. L'École est un lieu où les élèves passent de temps pour leurs apprentissages. La responsabilité de l'École n'est pas seulement d'enseigner des disciplines dont l'apprenant aura besoin pour répondre à certaines exigences de la société. L'École a aussi une mission dans la construction de tout homme et de toute femme pour son intégration dans la société. L'École est alors supposée permettre diverses déconstructions et décolonisation des mentalités parce que déjà dans les théories d'Émile Durkheim⁸⁵, l'éducation joue un rôle de transmission des attributs spécifiques qui distinguent l'homme de l'animal, et cela par la voie sociale. Même si, dans des pays non-industrialisés, nous constatons un retrait éventuel des États pour assurer cette voie sociale, tout État suppose engage sa responsabilité. Il doit mettre des systèmes en place et réaliser les « ingénieries sociales »⁸⁶ nécessaires. En termes d'éducation, Émile Durkheim a ciblé en effet le rôle de l'État en soulignant que : « *du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État*

⁸³Cité par Daniel Hameline, « Éducation - Philosophie de l'éducation », in *Universalis éducation. Encyclopædia Universalis*, (s. d.), p. 1, <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-philosophie-de-l-education>, consulté le 24/09/2017.

⁸⁴Émile Durkheim, *Éducation et sociologie (10 édition 3^e tirage)*, Paris, Librairie Felix Aican, Quadrige, 2016 (1922), p. 12.

⁸⁵*Op.cit.*, p.13.

⁸⁶Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Bibliothèque nationale, Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987, p. 55.

ne peut s'en désintéresser »⁸⁷. Tout État, doit donc s'intéresser à l'éducation en tant que fonction d'intégration sociale de chaque individu.

La théorie durkheimienne nous a permis de souligner que l'éducation permet de transmettre d'une génération à l'autre l'ensemble des éléments culturels nécessaires au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de tout individu. « *La culture n'est fondamentalement rien d'autre que production...* »⁸⁸ de modèles et de valeurs. La fonction de socialisation de l'École est donc de produire des individus adaptés à la société dans laquelle ils vivent. La mission de l'École est continuelle, permanente, mais varie en fonction du pays et de l'époque, comme le rappelle Émile Durkheim : « *l'éducation a infiniment varié selon les temps et selon le pays* »⁸⁹. Il n'empêche que l'École est en quelque sorte une agence de socialisation.

Le sociologue nord-américain Glen Hill Elder⁹⁰ s'intéresse, pour sa part, au rôle de socialisation de l'École comme un processus transactionnel, c'est-à-dire qui vise à améliorer les relations entre les personnes. Il souligne que la socialisation d'un enfant concerne trois étapes : le temps passé où l'enfant est passé dans une moule représentant l'image de la jeune génération en lui transmettant un héritage culturel ; le présent où on oriente l'enfant vers les standards d'adhésion de son groupe (famille, groupe d'âge et salle de classe), et le futur pour préparer l'enfant aux besoins à venir du groupe.

Rappelons que selon Émile Durkheim, l'une des plus grandes responsabilités de l'École, est de permettre l'accès de l'homme à la société : « [...] [l'éducation] *est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence* »⁹¹ [et] « *l'homme, en effet, n'est un homme que parce qu'il vit en société* »⁹². C'est-à-dire que l'existence d'un individu éduqué dépend de la société dans laquelle il s'intègre. Ainsi, l'École protège la continuité historique d'une société. Émile Durkheim a alors cité le philosophe et économiste écossais James Mill, selon lequel le rôle de l'éducation est de faire de l'enfant : « *un instrument de bonheur pour lui et pour ses semblables* »⁹³. Or, un bonheur est un état de

⁸⁷Éducation et sociologie, op.cit., p. 59, 1922/2016.

⁸⁸L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, op. cit., p.13.

⁸⁹Éducation et sociologie, op.cit., p. 44.

⁹⁰Glen Hill Elder, « Peer socialization in school », in : *Early children education today*, Alexandre Frazier, The Association for Supervision and Curriculum Development, Washington D.C, 1969, p. 465-473, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196902_elder.pdf, consulté le 19/07/2018.

⁹¹Éducation et sociologie, op.cit., p. 101.

⁹²Op.cit., p. 55.

⁹³Op.cit., p. 43.

satisfaction complète, stable et durable que chacun conçoit à sa manière. C'est ainsi que Durkheim considère qu'un : « *bonheur complet, c'est la vie complète* »⁹⁴. Cette vie renvoie à l'ensemble des phénomènes : croissance, métabolisme, reproduction. Bien entendu, la vie d'un enfant requiert un : « *certain équilibre entre l'organisme et son milieu* »⁹⁵. Un milieu renvoie aussi bien à l'environnement scolaire en général qu'à une salle de classe en particulier. Les bonnes pratiques, reçues dans la salle de classe par l'enseignant, donnent accès à une socialisation réussie. L'éducation : « *est la chose sociale : c'est à-dire qu'elle met en contact l'enfant avec une société déterminée...* »⁹⁶. Tout mécanisme lié à l'éducation, comme par exemple une salle de classe et une famille peuvent être considérées comme de petites sociétés qui constituent un univers d'apprentissage social pour construire progressivement l'identité sociale d'un enfant. Glen Hill Elder affirme alors : « *la socialisation est le plus souvent considérée comme un processus à sens unique qui met l'accent sur l'effet de l'agent social sur l'enfant* »⁹⁷. À cet égard, Durkheim déclare que : « *l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération* »⁹⁸ qui est :

l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné⁹⁹.

L'éducation est, en ce sens, un suivi intergénérationnel de l'être humain afin qu'il puisse prendre le relai de la génération future. En cela, l'éducation joue un rôle primordial de socialisation, voire d'ascension sociale, même si d'autres sociologues comme Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dénoncent une légitimation des inégalités par l'École : « *la volonté politique de donner à tous des chances égales devant l'enseignement ne peut venir à bout des inégalités réelles, lors même qu'elle s'arme de tous les moyens institutionnels et économiques* »¹⁰⁰. Non seulement il s'agit de la responsabilité des parents et des enseignants, mais aussi de celle de tous les adultes aptes à transmettre savoir-vivre, savoir-être et savoir-faire. Encore faut-il avoir l'accès à l'éducation, laquelle joue un rôle essentiel dans le

⁹⁴Éducation et sociologie, *op.cit.*, p. 43.

⁹⁵*Idem.*

⁹⁶*Op.cit.*, p. 15.

⁹⁷« Peer socialization in school », *op. cit.*, p.466 : « *Socialization is most commonly viewed as a one-way process which stresses the effect of the social agent on the child* ».

⁹⁸Éducation et sociologie, *op.cit.*, p. 51.

⁹⁹*Op.cit.*, p. 13.

¹⁰⁰Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers : Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964, p.115.

développement humain sans oublier que l'éducation est relativement liée à des projets politiques et à des nécessités scientifiques.

Dans tous les cas, la théorie durkheimienne décrit l'éducation en tant qu'une responsabilité des adultes, agissant consciemment pour les plus jeunes. La philosophie de l'éducation d'Émile Durkheim met notamment en exergue la responsabilité des agents d'éducation pour s'assurer qu'ils fournissent notamment une éducation morale à l'enfant, comme premier élément dont l'enfant a besoin pour se socialiser, sans oublier que Bourdieu et Passeron invite à réfléchir à une pédagogie rationnelle en : « *mettant tout en œuvre pour neutraliser méthodiquement et continûment, de l'école maternelle à l'université, l'action des facteurs sociaux d'inégalité culturelle* »¹⁰¹. Pour E. Durkheim la vie sociale doit être régularisée par la discipline : « *la discipline donne des habitudes à la volonté et elle lui impose des freins* »¹⁰². L'esprit de discipline s'associe à toutes les représentations autour de l'éducation. Cette théorie met en lumière l'importance de l'exercice, de la suscitation, de l'influence et de l'orientation chez un être, mais sans le terroriser. Quoi qu'il en soit, il nous semble que la sociologie durkheimienne restitue le sens original d'éduquer puisque Durkheim montre que l'École doit imprégner l'enfant d'habitudes mentales. Il a d'ailleurs affirmé que : « *la discipline est un instrument même de victoire* »¹⁰³.

Ainsi, la discipline permet notamment d'agir et de réagir. Elle permet d'aider à développer des valeurs morales et des « valeurs sûres »¹⁰⁴ qui accompagnent savoirs et attitudes quotidiennes. Si l'homme est en majeure partie le produit de la société, comme le soulignent tant les sociologues que les éducateurs, l'homme a besoin de la morale parce que : « *les relations morales sont des relations entre des consciences* »¹⁰⁵. Émile Durkheim souhaite montrer que l'individu qui a une conscience formée est considéré comme un agent réel d'une société donnée. La perspective durkheimienne suppose alors de permettre de déboucher non seulement sur l'émergence d'une conscience morale, mais aussi identitaire et nationale. Ces paradigmes sont des référents-clés inscrits dans les manuels de sciences sociales. S'il y a un carrefour social obligatoire que doit passer l'homme et, en même temps, un milieu obligatoire avec lequel l'homme est associé, c'est bien en effet la société. La philosophie durkheimienne

¹⁰¹ *Les héritiers : Les étudiants et la culture, op.cit.*, p.14.

¹⁰² Émile Durkheim, *L'éducation morale*, Paris, éditions Fabert (Collection pédagogie du monde entier), 2005, p. 83.

¹⁰³ *Op. cit.*, p.86.

¹⁰⁴ *L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, op. cit.*, p. 13.

¹⁰⁵ *L'éducation morale, op.cit.*, p. 96.

pose donc les conditions de ce parcours social et indique comment s'y prendre pour qu'un être social puisse non seulement s'intégrer dans une société, mais aussi s'attacher aux différents groupes sociaux qui la composent.

La façon dont est pensée la pédagogie contemporaine haïtienne et dominicaine permet-elle de s'intéresser à l'ascension sociétale de tout individu et selon quelles modalités ?

La théorie durkeimienne est très descriptive et se concentre sur la mission de socialisation de l'éducation. Alors, maintenir et s'occuper du développement d'un enfant pour qu'il puisse parvenir à son intégration sociale n'est pas une mince affaire. Cela renvoie à un niveau d'efforts que beaucoup d'autorités éducatives du monde, particulièrement de l'Amérique latine et de la Caraïbe, par exemple Haïti et la République Dominicaine, sont supposées faire pour offrir à un futur agent social une éducation qui favorise son ascension sociale. Ainsi, cet agent social prendra en compte ses intérêts particuliers et ceux d'autrui.

Dans des messages adressés au Ministre de l'éducation Claude Ryan, par le Conseil supérieur de l'éducation canadien, dans un rapport de l'année 1985-1986 qui fait état de quelques tendances majeures de cette société et qui identifie les grands besoins qui en découlent pour l'exercice de la mission éducative de l'époque, une mise en garde explicite apparaît : « *Nos sociétés sont devenues d'immenses creusets où se brassent et s'explorent les courants les plus divers et où les réseaux d'appartenance et de socialisation naguère encore les plus stables et les plus sacrés—la famille, les églises, la nation— connaissent des mouvances et des transformations radicales* »¹⁰⁶. Sans nier l'intervention possible des États (haïtien et dominicain) en la matière, il importe de nous demander si c'est la conscience que l'éducation favorise l'intégration sociale des individus qui prévaut dans les choix qu'ils retiennent.

En effet, nous considérons que le processus de socialisation en Haïti et en République Dominicaine mérite une démarche de décolonisation de l'homme haïtien et du Dominicain. Le recours à une posture décoloniale permet de repenser les systèmes à l'égard de l'Occident à partir d'autres fondements. Déjà Haïti et la République Dominicaine ont des similitudes sur le plan socio-éducatif, sociopolitique... ainsi que dans les rapports avec les centres dominants, tels que les États-Unis, la France, l'Espagne ou encore le Canada. Il est à souligner que cette perspective concerne beaucoup le cas d'Haïti parce que la République Dominicaine est plus

¹⁰⁶L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, op.cit., p. 13.

avancée dans son processus de non-dépendance. C'est ce que Yves Michel Thomas essaie d'expliquer quant à l'émigration massive haïtienne en terre dominicaine :

Sur la plupart des points permettant de catégoriser un pays, la République Dominicaine devance Haïti. En 2001, le PNB per capita dominicain était de cinq fois supérieur à celui d'Haïti, l'espérance de vie d'un Dominicain de 67 ans, et 54 celle d'un Haïtien. Dans le dernier classement 2005 effectué par le PNUD sur la base de l'IDH, sur 177 pays, Haïti occupe la 153^e place et la République Dominicaine la 95^e¹⁰⁷.

La question du rapport aux anciens pays colonisateurs ne saurait être éludé. Berny Sèbe a montré l'importance du mouvement postcolonial, c'est-à-dire de l'ensemble des critiques qui remettent en question les divisions socio-raciales coloniales en défendant : « [...] *la voix des opprimés ou celles des populations subalternes...* »¹⁰⁸. Ce mouvement est de caractère protéiforme : « *recouvrant une variété de recherches littéraires, critiques et théoriques qui ont en commun de tenter de s'affranchir de l'héritage de l'impérialisme occidental* »¹⁰⁹.

Dans leur article : « Approches de la pensée décoloniale »¹¹⁰, les professeurs Corinne Mencé-Caster et Cécile Bertin-Elisabeth ont critiqué l'impérialisme de l'Occident, en interrogeant les notions de « colonialité » du pouvoir et du savoir à partir d'autres fondements que la pensée postcoloniale, et en invitant à développer une approche décoloniale en contexte antillais. Elles ont comparé notamment les termes postcolonial et décolonial, le préfixe « dé- » marquant une idée de différence, une séparation pouvant indiquer également une idée d'action contraire (comme faire/défaire). Cette juxtaposition grammaticale entre le préfixe « de- » et le radical : « colonie », issu du terme « colere », c'est-à-dire « cultiver », tend à exposer le souhait que cesse la colonisation touchant tous les domaines : pas seulement l'espace politique et économique, mais également ceux de la pensée et de la langue, ainsi que de la culture qui est a priori partout¹¹¹. Le long processus politique de la cessation, pour un pays, de l'état de colonie, processus par lequel une colonie devient indépendante, comme la colonie de Saint-Domingue qui devient Haïti en 1804, et celle Santo Domingo, qui devient la République Dominicaine en 1844, est à accompagner d'un processus de décolonialité des mentalités aussi.

¹⁰⁷Yves Michel Thomas, « Relations haïtiano-dominicaines : trois éléments de structuration », Port-au-Prince, Journal *Alter Presse*, 2006, p. 1, <http://www.alterpresse.org/spip.php?article4456#.XNooVY5KjIV>, consulté le 13/05/2019.

¹⁰⁸Berny Sèbe, « Itinéraires Intellectuels et Méthodologiques en Grande-Bretagne de l'Imperial History aux Postcolonial Studies en passant par les French Studies », in : *Postcolonial Studies : Mode d'emploi*, Presse Universitaire de Lyon, éd. Collectif Write Back, 2013, p.89-104 (p.92).

¹⁰⁹*Op.cit.*, p. 94.

¹¹⁰Corinne Mencé-Caster et Cécile Bertin-Elisabeth, « Approches de la pensée décoloniale », *Archipélie*, n° 5, 2018, p. 1-56 (p. 11), URL : <https://www.archipelies.org/189>, consulté le 16 mai 2018.

¹¹¹*Idem*.

La perduration des épistémicides coloniaux dans ces pays, véhiculés dans les systèmes éducatifs qui nous intéressent ici, invite à certains questionnements. Nous venons d'évoquer dans notre état des lieux divers termes autour des stéréotypes sociaux et raciaux, tels que « Indien », « civilisé », « barbare » ou « sauvage » lesquels sont présents dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de notre corpus. Ces termes méritent aujourd'hui d'être « décolonisés », car ils participent des colonialités du savoir (pour reprendre la terminologie *colonialidad del saber y del poder* du groupe *Modernidad/Colonialidad*¹¹² essentiellement fondé sur le cas de l'Amérique du Sud). Nous nous référons, entre autres, à Aníbal Quijano, à Edgardo Lander et à Santiago Castro-Gómez dont les écrits nous permettent de comprendre que la (re)construction historique des hommes et des femmes dans un monde de relations sociales ayant connu la colonisation passe par la réorganisation de la colonialité.

Aníbal Quijano analyse et critique la légitimation du racisme qui devient de plus en plus un élément de domination. Il soutient que : « *L'idée même de « couleur » dans cette relation est une construction mentale* »¹¹³. À cet égard, ce même Quijano conclue qu'[...] *il est pertinent d'insister sur l'importance de s'en sortir de la prison de l'eurocentrisme en tant qu'orientation des connaissances* »¹¹⁴. Il convient de rappeler que ce sont les pouvoirs en place, « *colonialismo interno/colonialisme interne* »¹¹⁵, comme l'appelle Edgardo Lander, les dirigeants de la construction nationale qui relaient les différences coloniales. Ces néo-colons tiennent en quelque sorte le nœud de l'attachement à la perspective cognitive eurocentrique. Par conséquent : « *Pour la décolonisation du pouvoir, quel que soit le cadre concret de référence, il importe dès le départ de décoloniser toutes les perspectives de connaissance* »¹¹⁶ nous dit Quijano.

Dans : « La poscolonialidad explicada a los niños/La postcolonialité expliquée aux enfants¹¹⁷, Castro-Gómez a repris la critique de l'Orientalisme occidental d'Edward Saïd qui montre que : « [...] *l'Orient est une construction discursive de l'Occident consistant à la fois à l'essentialiser et à le dévaloriser par le recours à des stéréotypes dans le cadre plus général*

¹¹²« *El grupo Modernidad/Colonialidad* »/« Le groupe Modernité/Colonialité », composé d'Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Pachón Soto, Santiago Castro-Gómez, Walter Mignolo et de bien d'autres est un important groupe de pensée critique, actif en Amérique latine, qui réfléchit sur les colonialités.

¹¹³Aníbal Quijano, « « Race » et colonialité du pouvoir », in *Mouvements*, vol. 3, n° 51, 2007, p. 111-118 (p. 14) <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm>, consulté le 10/05/2019.

¹¹⁴*Op.cit.*, p. 32.

¹¹⁵« La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas » *op. cit.*, p. 68.

¹¹⁶« « Race » et colonialité du pouvoir », *op.cit.*, p. 33.

¹¹⁷Santiago Castro-Gómez, « La poscolonialidad explicada a los niños », Popoyán, Universidad del Cauca, 2005, p. 22, <https://territoriosendisputa.files.wordpress.com/2015/09/158.pdf>, consulté le 08/03/2018.

d'un rapport de domination »¹¹⁸. Il critique à son tour la représentation des conceptions du monde qui se fonde sur la dichotomie Orient versus Occident, depuis longtemps créée par les Européens et où aujourd'hui encore l'Orient est représenté comme un contre-exemple dans l'hégémonie politique, économique et culturelle de la métropole. « *La 'culture occidentale' (l'Occident), représentée comme un élément actif, créatif et propice à la connaissance, ayant pour mission de porter ou de 'répandre' la modernité dans le monde entier; de l'autre côté, toutes les autres cultures (le Reste), représentées comme des éléments passifs, des destinataires du savoir, qui ont pour mission 'd'accueillir' le progrès et la civilisation venus d'Europe* »¹¹⁹. Nous voyons combien le caractère universel de l'expérience historique européenne colonise les formes de connaissance développées en Amérique latine et dans la Caraïbe. Les expériences coloniales deviennent les seules formes valides, objectives et universelles de connaissance. Santiago Castro-Gómez retient alors l'expression : « *la invención del otro/l'invention de l'Autre* »¹²⁰ de González Stephan, tout en mettant en exergue la manière dont un certain groupe d'individus conditionnent mentalement les représentations sociales des autres groupes. Ces représentations sont construites à partir des dispositifs de transmission de savoirs qui sont mis en place par les pouvoirs. Il reprend l'approche de Gayatri Spivak pour montrer que cette altérité est bâtie « [...] *como el ejercicio de una 'violencia epistémica'*/comme l'exercice d'une violence épistémique »¹²¹ du discours dominant.

Le processus de décolonialisation des mentalités est nécessaire, car selon Edgardo Lander : « *La conscience créole dans ses relations avec l'Europe a été forgée comme conscience géopolitique plus que conscience raciale. Et la conscience créole, en tant que conscience raciale, s'est forgée de manière interne dans la différence avec la population afro-américaine et amérindienne* »¹²². Rappelons que les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie

¹¹⁸Guillaume Bridet, Les trois Saïd, in : *Postcolonial Studies : Mode d'emploi*, Presse Universitaire de Lyon, éd. Collectif Write Back, 2013, p.115-134 (p. 116).

¹¹⁹*Postcolonial Studies : Mode d'emploi, op.cit.*, p. 26 : [...] «*cultura occidental*» (the West), representada como la parte activa, creadora y donadora de conocimientos, cuya misión es llevar o 'difundir' la modernidad por todo el mundo; del otro lado están todas las demás culturas (the Rest), representadas como elementos pasivos, receptores de conocimiento, cuya misión es 'acoger' el progreso y la civilización que vienen desde Europa ».

¹²⁰Santiago Castro-Gómez, « Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro' », Bogotá, Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, de la Pontificia Universidad Javeriana Consejo, éd. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000, p. 89, http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf, consulté le 13/05/2019.

¹²¹*Op.cit.*, p. 91.

¹²²« La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas », *op.cit.*, p. 68: « *La conciencia criolla en su relación con Europa se forjó como conciencia geo-política más que como conciencia racial. Y la conciencia criolla, como conciencia racial, se forjó internamente en la diferencia con la población afro-americana y amerindia* ».

participent de la formation des consciences nationale et identitaire et, en même temps, véhiculent des stéréotypes sociaux et raciaux. L'approche d'Egardo Lander a remis en question le caractère colonial/eurocentrique de la connaissance en sciences sociales tout en préconisant la séparation avec ce régime, ce qui est le fondement et l'idée même du principe décolonial.

La vulgarisation des réflexions de ce groupe de pensée critique sur la production et la transmission des connaissances dans les pays périphérisés nous semble nécessaire pour faire ressortir le rôle important des manuels scolaires dans le processus de domination de la pensée des individus issus des pays dits périphériques, comme Haïti et la République Dominicaine. Jacques-Michel Gourgues a d'ailleurs transcrit cette approche dans un article en 2014, intitulé : « Les manuels scolaires : courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés »¹²³, précédant son livre : *Les manuels scolaires en Haïti, outils de la colonialité* (2016). Jacques-Michel Gourgues suggère une décolonisation effective en Haïti¹²⁴, soit décoloniser toutes les perspectives de connaissances afin de sortir justement de cette colonialité. A-t-on en effet conscience d'être colonisés par la pensée coloniale et, surtout, qu'elle est transmise par le biais de nos systèmes éducatifs et, en particulier, à travers nos manuels scolaires ?

Les manuels scolaires véhiculant en grande partie la culture d'une société donnée, l'idée d'une interprétation particulière marquée par les schémas de la colonialisation autour d'événements ou de textes d'ordre culturel ne peut être exclue. L'approche des *Cultural Studies*, qui surgit vers les années 60 en Grande Bretagne et aux États-Unis, et celle des *Subaltern Studies*, qui se développent dans les années 80 en Inde et en Grande Bretagne en tant que théories de résistance aux colonialités des savoirs et des pouvoirs, entretiennent une relation étroite. Elles soulèvent les mêmes questionnements et ont des perspectives similaires. Elles sont donc une nouvelle manière de comprendre comment la culture des groupes sociaux fonctionne vis-à-vis de l'ordre social et des perspectives qui permettent de repenser le rôle de la culture et, plus particulièrement, des cultures populaires.

Isabelle Merle montre que l'idée de *Subaltern Studies* vise : « [...] à « dévoiler » une autre histoire de l'Inde coloniale, occultée par les historiographies dominantes, impériales ou

¹²³Jacques-Michel Gourgues, « Les manuels scolaires : courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés », in : *Haïti Perspectives*, vol. 3, n° 3, 2014, https://www.researchgate.net/publication/287206803_Analyse_Les_manuels_scolaires_courroie_de_transmission_des_connaissances_de_la_colonialite_dans_les_pays_peripherises/citation/download, consulté le 14/05/2019.

¹²⁴*Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité, op.cit.*, p. 57.

nationalistes »¹²⁵. Ces mouvements liés aux *Subaltern Studies* sont des actes de mobilisation et de résistance où ces théoriciens ont pour mission de décrire la dichotomie élites/subalternes, dominants/dominés, domination/subordination, etc. Les subalternistes sont autonomes et se sont engagés dans les domaines socio-politiques tout en témoignant « [...] *d'une marge et capacité d'action (agency) et d'une 'conscience rebelle'*¹²⁶ *qu'il convient alors d'analyser 'pour réhabiliter le sujet' et pour rendre compte de sa façon de voir le monde et de sa volonté de le changer* »¹²⁷. Les *Cultural Studies* et les *Subaltern Studies* interrogent les modalités même du savoir historique. Floran Alix, en faisant référence aux théoriciens des *Subaltern Studies* : Ranajit Guha, Gayatri Chakravorty Spivak et Mamadou Diouf, explique que les *Postcolonial Studies* et les *Subaltern Studies* ont : « *la même volonté d'un retour critique sur la domination coloniale par le biais d'une déconstruction des imaginaires nés de l'histoire –et de la littérature– coloniale, mais aussi nationaliste* »¹²⁸. Les *Cultural Studies* et les *Subaltern Studies* visent à repenser toute construction héritée de la représentation coloniale et jouent en effet un rôle éminent dans les études à propos des identités. Ces théories encouragent dès lors les politiques de relations, plus précisément les *Cultural Studies* comme Marlène Marty le rapporte en citant les propos de Grossberg Lawrence :

Les *Cultural Studies* représentent une tentative rigoureuse de contextualisation du travail politique et intellectuel. Le contexte définit à la fois leur objet et leur pratique. Elles partent de l'hypothèse que l'identité, la signification et les effets d'événements (ou textes) ou pratiques spécifiques à l'ordre culturel ne peuvent être compris en dehors du réseau de relations¹²⁹.

Il n'empêche que ces théories invitent notamment à déchiffrer les textes présentant des enjeux de domination ou construisant certaines mentalités selon le rapport dominant/dominé, coercition/répression... Le temps n'est-il pas venu de repenser cette dichotomie dans nos systèmes éducatifs? Les professeurs Mencé-Caster et Bertin-Elisabeth nous rappellent d'ailleurs à cet égard que dans : *Le partage des eaux/Los pasos perdidos (1953)*, Alejo Carpentier : « *rompt ouvertement avec un schéma central de la pensée occidentale en Amérique latine en repensant la fameuse dichotomie Civilisation/Barbarie si répandue alors, et en faisant*

¹²⁵Isabelle Merle, « Les *Subaltern Studies* : Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale », in : *Genèses*, vol. 3, n° 56, 2004, p. 1-19 (p. 3), <https://www.cairn.info/revue-geneses-2004-3-page-131.htm>, consulté le 11/05/2019.

¹²⁶*Op.cit.*, p. 14 : Selon Guha, la « conscience rebelle » est « une imagination collective d'actions ».

¹²⁷*Op.cit.*, p. 13.

¹²⁸Floran Alix, « Pluridisciplinarité, polémique et polyphone », in : *Postcolonial Studies : Mode d'emploi*, Presse Universitaire de Lyon, éd. Collectif Write Back, 2013, p. 107-114 (p.107)

¹²⁹Cité par Marlène Marty, *Les politiques d'éducation en Amérique Centrale, manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, *op.cit.*, p.47.

de la forêt le lieu de la Civilisation et de la ville côtière celui de la Barbarie »¹³⁰. L'objectif est donc de stimuler les traces de notre histoire, en prenant conscience qu'en Amérique, une révision des discours verticaux occidentalocentrés s'impose. Décoloniser ces pays dont les systèmes fonctionnent jusqu'ici sur des inégalités construites à l'ère coloniale imposerait de repenser les manuels scolaires qui véhiculent justement encore des colonialités des pouvoirs et des savoirs.

c. Les inégalités sociales et scolaires selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron

L'éducation joue un rôle crucial dans l'ascension sociale, mais l'École reproduit aussi en quelque sorte, une hiérarchisation sociale qui peut apparaître injuste ou illégitime. En fait, l'École consolide les rapports de force, comme une école bourgeoise et une école de masse. Les données statistiques sur la question de la réussite scolaire soulignent le lien avec l'appartenance sociale. Cette tendance est tracée depuis les années 50 et dans les pays industrialisés¹³¹. Une nette distinction est opérée entre les apprenants issus d'une culture dominante et ceux issus d'une culture « subalterne ».

Aussi, pour tenter d'appréhender les phénomènes d'inégalités sociales et scolaires dans le contexte de toute action pédagogique, soit l'apprentissage et la transmission des savoirs, il nous semble important de rappeler la conception de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron. P. Bourdieu et J.-C. Passeron proposent de voir le système éducatif : « *comme l'ensemble des mécanismes institutionnels ou coutumiers par lesquels se trouve assurée la transmission entre les générations de la culture héritée du passé* »¹³². Dans certaines sociétés, ayant connu la colonisation, des formes de reproduction officieuses, telles que la hiérarchisation, la division ou l'inégalité sont transmises aux apprenants. Les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine en portent la trace.

Dans leur recherche en sociologie de l'éducation, menée en France autour des années 1962-1963, Bourdieu et Passeron questionnent les inégalités à l'école primaire au Secondaire et dans l'enseignement supérieur. Ils évoquent, par exemple, les sélections réalisées dans les universités françaises, en défaveur des classes les moins favorisées. Ils révèlent le mécanisme d'inégalité de réussite scolaire mis en place et rappellent divers facteurs comme la formation

¹³⁰« Approches de la pensée décoloniale », *op.cit.*, p. 16.

¹³¹Jean-Claude Forquin, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, n° 59, 1982, p. 52-75 (p. 53), https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_2266, consulté le 11/05/2019.

¹³²Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, les Éditions de Minuit, 1970, p. 25.

antérieure de l'élève, son origine sociale, son sexe ou sa compétence linguistique¹³³. Nous avons déjà rappelé que pour Émile Durkheim la culture scolaire est socialisable, mais chez P. Bourdieu et J.-C. Passeron, cette culture participe en même temps d'un phénomène d'exclusion, car « [...] *la réussite paraît liée dans plupart des cas à l'origine sociale* »¹³⁴. En somme, l'École apparaît être une pièce motrice du dispositif de la reproduction de domination.

P. Bourdieu et J.-C. Passeron posent en effet le problème du rapport de culture dans le système d'enseignement français, où les classes privilégiées tendent à se reconnaître et à s'imposer comme seules légitimes. Ce mode d'inculcation d'une culture légitime n'est alors donné qu'aux familles ayant justement la culture des classes dominantes. C'est également un mécanisme mis en place en Amérique latine et dans les Caraïbes. Par exemple, en Haïti et en République Dominicaine, les enfants sont scolarisés par classes sociales. Bourdieu et Passeron soulignent d'ailleurs que : « [...] *la dépendance du système traditionnel à l'égard des classes dominantes se lit directement dans le primat qu'il accorde au rapport à la culture sur la culture* »¹³⁵. Il est clair que l'État s'associe au système d'enseignement scolaire traditionnel et qu'il est par conséquent complice de la reproduction de la manière de favoriser la perception d'une culture comme légitime. En l'occurrence, l'État accepte qu'au sein des établissements scolaires la culture des classes dominantes soit prééminente et qu'elle soit perpétuée dans la société, comme en Amérique et dans les Caraïbes.

Dans un système éducatif, la transmission des savoirs touche d'abord à la question des influences volontaires dans l'apprentissage. Toutefois, il y a dans l'action pédagogique une hiérarchie : maître-esclave ou dominant-dominé laquelle pose parfois problème. Bourdieu et Passeron se sont positionnés à l'encontre de ces comportements d'un enseignant/dominant envers son apprenant/dominé. C'est pourquoi leur théorie nous semble fort pertinente pour comprendre ce qui se passe dans les champs éducationnels contemporains. Les agents d'éducation, responsables de l'action pédagogique –transmetteurs des savoirs ou d'une culture– détiennent le pouvoir d'inculquer un arbitraire culturel¹³⁶ à un dominé, ignorant l'ensemble des relations possibles avec ce dominé. Pourtant, pour pouvoir mieux orienter le rapport

¹³³*La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement, op.cit.*, p. 89-91.

¹³⁴« L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *op.cit.*, p. 56.

¹³⁵*La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement, op.cit.*, p. 163.

¹³⁶Concept utilisé par Pierre Bourdieu pour montrer une mission cachée de l'École et qui signifierait un enseignement qui « n'est fondé sur aucun critère purement objectif qui viendrait de la nature ou l'action pédagogique sous-tend plutôt l'intérêt des dominants », *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement, op.cit.*, chap. IV.

pédagogique, entre parent/enfant et enseignant/élève, les rapports dominants-dominés devraient être rendus évidents. En d'autres termes, le dominant n'a pas à transmettre l'action pédagogique au dominé, en exerçant le caractère du tout puissant, comme un maître qui commande son esclave ou en se positionnant comme une classe dominante qui veut imposer son idéal, considéré comme le plus valable, à une classe populaire. S'il en est ainsi, c'est en quelque sorte une « violence symbolique »¹³⁷ qui s'institue par le fait que le dominant n'accorde au dominé aucun privilège pour penser et pour se penser ou encore pour penser sa relation avec lui, instrument qu'il domine. Pierre Bourdieu évoque alors des « *productions symboliques comme instruments de domination* »¹³⁸.

Ainsi, pour positionner un individu, Pierre Bourdieu a ajouté à côté du capital économique le capital social et le capital culturel avec ses éléments sociologiques élaborés par rapport aux classements sociaux. Le concept capital culturel, inventé par Bourdieu, en se référant à l'École, est une pensée qui a été formalisée également pour comprendre les liens entre l'École et les inégalités sociales et expliciter comment la réussite scolaire peut être liée au milieu social ou familial :

[...] la réussite scolaire, directement liée au capital légué par le milieu familial, joue un rôle dans le choix d'orientation, il semble que le déterminant premier de la poursuite des études soit l'attitude de la famille, elle-même (en) fonction, on l'a vu, des espérances objectives de réussite qui définissent chaque catégorie¹³⁹.

En effet, la théorie du capital culturel a l'intérêt de mettre l'accent sur les inégalités devant l'École en confrontant les principes de la socialisation familiale et les exigences culturelles de l'École. Au-delà d'autres différences, Bourdieu et Passeron révèlent notamment que le fait de différencier les « bons élèves » dans un échantillon n'est pas fait en fonction du revenu de leur famille, car le revenu n'exerce aucune influence propre sur la réussite scolaire. En revanche, la proportion de « bons élèves » varie en fonction du niveau d'études des parents (s'ils ont un diplôme ou s'ils sont bacheliers)¹⁴⁰. Cela montre que la socialisation est un mécanisme fondamental.

¹³⁷Pierre Bourdieu, « Sur le pouvoir symbolique », *Annales*, vol. 3, n° 32, 1977, p. 405-411 (p. 409), https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1977_num_32_3_293828, consulté le 11/05/2019. Bourdieu montre que c'est à partir de cette structure que provient la violence symbolique ainsi que le pouvoir idéologique comme contribution spéciale de la violence symbolique (orthodoxie) à la violence politique (domination).

¹³⁸*Op.cit.*, p. 408.

¹³⁹Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture », in : *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, 1966, p. 325-347 (p. 333), Sciences Po University Press, URL: <http://www.jstor.org/stable/3319132>, consulté le 11/05/2019.

¹⁴⁰*Op. cit.*, p. 326.

Les États se soucient-ils alors des niveaux d'études de tout le monde dans une société pour pallier cette tendance discriminante ? En effet, du point de vue culturel et familial, chaque milieu social ou chaque famille offre une socialisation différente aux enfants. Renauld Govain, Doyen de la Faculté de Linguistique Appliquée à l'Université d'État d'Haïti signale qu'en Haïti : « pour le taux d'analphabétisme, les chiffres les plus optimistes parlent encore de 45% de la population adulte de plus de 40 ans à ne savoir ni lire ni écrire »¹⁴¹. La population analphabète en Haïti est très élevée par rapport à celle de la République Dominicaine. Selon les enquêtes de *La Oficina Nacional de Estadísticas/LeBureau National des Statistiques*, grâce au projet national : *Quisqueya Aprende Contigo/Quisqueya Apprend Avec toi*, le taux d'analphabétisme ne s'élève qu'à 8% en 2016-2017¹⁴². Puisqu'alphabetiser n'est pas scolariser ni avoir un diplôme, donc en Haïti et en République Dominicaine le pourcentage des parents qui peuvent suivre leurs enfants dans leurs apprentissages n'est guère important. Cette différence des niveaux d'études des parents a de terribles conséquences dans ces sociétés.

De ce fait, l'héritage culturel qui diffère selon les classes sociales (parents diplômés ou non diplômés) est aussi responsable des premières inégalités des enfants devant l'épreuve scolaire. De là découlent des taux inégaux de réussite. L'héritage culturel peut aussi caractériser des inégalités sous d'autres aspects, en rendant par exemple légitime une culture et en discriminant la classe populaire au regard de l'élite.

Pour Bourdieu, la transmission de ce capital culturel est faite par le biais des déterminations sociales qui sont au cœur de ce qu'il appelle le : « *racisme d'intelligence* »¹⁴³. Ce sont ces formes de racisme propres à des élites qui décident alors des classements scolaires. Il précise : « *le classement scolaire est une discrimination sociale légitimée et qui reçoit la sanction de la science* »¹⁴⁴. L'existence de niveaux de bonne qualité, de moyenne qualité ou de faible qualité en éducation dépend donc des conditions de l'incorporation du capital culturel. Cette disparité est très à la mode en Haïti où, dans les écoles publiques et les écoles créées par

¹⁴¹Renauld Govain, « L'illettrisme en Haïti : un mal qui renforce l'analphabétisme et qui est pris en patience », 2017, p. 1, Blog : *Montraykreyol.org*, <https://www.montraykreyol.org/article/lillettrisme-en-haiti-un-mal-qui-renforce-lanalphabetisme-et-qui-est-pris-en-patience>, consulté le 17/03/2018.

¹⁴²Carolina Pichardo, « Casi 8 % de la población mayor de 15 años no sabe leer ni escribir », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2017, p. 1, <https://listindiario.com/la-republica/2017/09/29/484370/casi-8--de-la-poblacion-mayor-de-15-anos-no-sabe-leer-ni-escribir>, consulté le 17/03/2018.

¹⁴³Pierre Bourdieu, *Question de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2002 (1984), p. 226.

¹⁴⁴*Op.cit.*, p. 226.

l'Église catholique, dites écoles congréganistes¹⁴⁵, les élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne exigée sont considérés comme des élèves « crétins »¹⁴⁶ et mis à la porte en fin d'année. Le capital culturel fonctionne alors comme un déterminisme social caractérisant la reproduction sociale, c'est-à-dire la tendance à perpétuer les inégalités sociales et les façons d'agir et de penser de l'élève. Ce dernier, s'il est porteur d'un capital culturel —de savoirs et de savoir-faire—, dans des conditions de domination et de discrimination, marginalisera également l'Autre, celui qui ne possède pas ce capital. Lorsqu'il transmettra l'ensemble de ses savoirs et savoir-faire à une génération future, il le fera dans les mêmes conditions que dans celles où il les a acquises.

P. Bourdieu et J.-C. Passeron dénoncent alors la complicité et la conspiration du silence des autorités éducatives. Ils citent Jessie R. Pitts en disant que dans le rapport pédagogique apparaît un reflet des « thèmes cultures » de la France éternelle où : « *dans ses rapports avec le professeur, l'enfant est mis en présence d'une des incarnations les plus typiques des valeurs doctrinaires-hiérarchiques françaises* »¹⁴⁷. En effet, cette perpétuation de la structure de hiérarchisation et de légitimation de la culture se retrouve dans le système scolaire. Cela ressort encore plus dans les pays en voie de développement. C'est pourquoi il convient d'y questionner l'École et les modalités éducatives, entant que mécanismes d'inclusion, mais aussi d'exclusion. Bourdieu et Passeron montrent justement qu'il est nécessaire : « *d'analyser les mécanismes proprement pédagogiques par lesquels l'École contribue à reproduire la structure des rapports de classe en reproduisant l'inégalité répartition entre les classes du capital culturel...* »¹⁴⁸. Pourtant, selon Bourdieu et Passeron cette analyse semble être négligée par les sociologues « culturalistes » et par divers éducateurs, « *qui risque[nt] toujours de s'abandonner à [leur] goût des homologues non expliquées, des concordances inexplicables et des parallélismes qui sont à eux-mêmes leur propre explication* »¹⁴⁹.

En somme, cette analyse révèle que la hiérarchisation de culture réalisée par les classes dominantes et la violence symbolique qu'elle induit, causée par un acteur éducatif, débouchent sur l'exclusion de l'apprenant. Cela provoque d'ailleurs toute une série de souffrances possibles

¹⁴⁵Les écoles congréganistes ou confessionnelles sont des écoles implantées en Haïti vers les années 1860 par l'Église catholique. Beaucoup de recherches ont montré que ces écoles participent en grande partie à la perduration des inégalités sociales en Haïti.

¹⁴⁶Le terme « crétin » est utilisé en Haïti pour parler d'un élève qui ne donne pas de bons résultats à l'école, par exemple un élève qui n'obtient pas une note de 5 sur 10 pour une dictée.

¹⁴⁷Cité par Bourdieu et Passeron, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, op.cit, p. 221.

¹⁴⁸*La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, op.cit, p. 222.

¹⁴⁹*Idem*.

dans la compréhension de l'apprenant dominé et touche à sa vision du monde. Quoi qu'il en soit, cette analyse démontre que l'École est liée et se retrouve sous la dépendance de l'État qui participe dès lors à la perdurance des inégalités, lesquelles sont les plus sensibles dans nos sociétés contemporaines. Inégalités sociales et scolaires et reproduction des idéologies des États vont donc de pair, ce qui invite d'autant plus à interroger les théories des sciences sociales visant à mieux concevoir les manuels scolaires.

2. Théories des sciences sociales¹⁵⁰ et manuels scolaires

Notre recherche porte sur la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine. Notre approche se veut didactique, c'est-à-dire que nos analyses sont centrées sur des contenus et des objectifs précis, relatifs aux manuels scolaires. Cette recherche est alimentée par des théories didactiques liées à l'enseignement en général et à celui de l'Histoire et de la Géographie en particulier, retenant des thèmes précis au sein de ces matières. Ce faisant, nous utilisons des théories et méthodes issues de disciplines telles que les sciences sociales et les sciences de l'éducation.

La première théorie scientifique qui a alors retenu notre attention a été celle de la « Grounded Theory », méthode qualitative qui a traversé la recherche en sciences sociales. Ensuite, nous évoquerons le modèle scientifique KPV ainsi que les « *Cultural Supportive Tools (CST)* » (Outils de support culturel). Les théories sur les manuels scolaires d'Alain Choppin, de Marlène Marty, de Gabriela Ossenbach et de José Rodríguez retiendront également notre attention.

a. La *Grounded Theory* (Théorie Ancrée) et la méthode qualitative

La *Grounded Theory* (Théorie Ancrée) date de 1967 et a été développée par des sociologues américains : Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss à l'École des Sciences Infirmières de l'Université de Californie à San Francisco. Dans leur ouvrage : *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*, ils définissent cette théorie en tant qu' « [...] une stratégie de traitement des données dans la recherche, fournissant des modes de

¹⁵⁰L'histoire et la géographie font partie des sciences humaines, certes, mais elles peuvent aussi être rapprochées des sciences sociales. La géographie étudie les rapports entre les sociétés et l'espace. L'histoire s'intéresse à l'étude des faits sociaux, des comportements des individus et des attitudes humaines dans le temps et dans l'espace. Ainsi, l'histoire et la géographie étudient autant de branches que contiennent les sciences humaines, telles que la population, la politique, l'économie, culture, la démographie, etc.

conceptualisation pour décrire et expliquer »¹⁵¹. En d'autres termes, cette théorie peut être définie comme une : « *découverte de la théorie des données systématiquement obtenues à partir d'une recherche en contextes sociaux* »¹⁵². Cette théorie invite à un développement systématique et épistémologique dans le domaine des sciences sociales et dépend d'approches inductives. Ces dernières visent principalement à l'épanouissement en cherchant à : « *générer ou découvrir une théorie* »¹⁵³ en tant que résultat pertinent de la recherche. Les propos d'Helen Scott nous semblent fort pertinents à cet égard : « *la Théorie Ancrée est un outil de recherche qui vous permet de rechercher et de conceptualiser les structures sociales latentes de votre domaine d'intérêt par le biais d'un processus de comparaison constante* »¹⁵⁴. La Théorie Ancrée est, en d'autres termes, une méthode exploratoire provenant des sciences sociales et selon laquelle la théorie se crée à partir des données de la recherche.

En effet, cette théorie évolue dans les sciences naturelles comme fondement de la recherche en contexte social, c'est-à-dire de nouvelles façons d'enquêter sur le monde social. C'est une théorie très utilisée comme le souligne Helen Scott, car elle est une méthode de recherche générale puisque : « *vous pouvez utiliser des données quantitatives ou des données qualitatives de tout type, par ex. vidéo, images, texte, observations, mot parlé, etc.* »¹⁵⁵. En ce qui concerne le développement de la Théorie Ancrée, ses versions sont diverses. Par exemple, en 2000, la sociologue américaine Kathy Charmaz développe pour sa part la « Théorie Ancrée Constructiviste ». C'est une perspective qui semble aller au-delà de la *Grounded Theory* car, selon elle, « *le chercheur peut déplacer des méthodes théoriques ancrées plus loin dans le domaine des sciences sociales interprétatives* »¹⁵⁶.

¹⁵¹Glaser, L. Barney & Strauss L. Anselm, « The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research », Chicago, Aldine Publishing Company, 1967, p.3 : « [...] *is a strategy for handling data in research, providing modes of conceptualization for describing and explaining* », http://faculty.babson.edu/krollag/org_site/craft_articles/glaser_strauss.html, consulté le 20/06/2018.

¹⁵²Lynn Calman, « What is Grounded Theory ? », The University of Manchester, (s.d.), p.2 : « *Grounded theory may be defined as: the discovery of theory from data systematically obtained from social research* », <http://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/methods-manchester/docs/gt.pdf>, consulté le 22/06/2018.

¹⁵³Idem : « *The aim of grounded theory is : to generate or discover a theory* ».

¹⁵⁴Helen Scott, « What is Grounded Theory ? », 2009, p. 1 : « *Grounded theory is a research tool which enables you to seek out and conceptualise the latent social patterns and structures of your area of interest through the process of constant comparison* », <http://www.groundedtheoryonline.com/what-is-grounded-theory/>, consulté le 18/10/2018.

¹⁵⁵« What is Grounded Theory ? », *op.cit.*, p. 1 : « *You can use quantitative data; or qualitative data of any type e.g. video, images, text, observations, spoken word, etc.* ».

¹⁵⁶Cité par Lynn Calman, « What is Grounded Theory ? », *op.cit.*, p. 7 : « *the researcher can move grounded theory methods further into the realm of interpretive social science* ».

Cette perspective de la Théorie Ancrée montre que l'on peut être en mesure d'analyser et de critiquer les colonialités. Glaser, L. Barney & Strauss L. Anselm révèlent que cette théorie est utile dans les analyses comparatives, où différents groupes ou sous-groupes de personnes peuvent être comparés et leurs différences peuvent être intégrées à la recherche¹⁵⁷. Nous remarquons que cette théorie et beaucoup d'autres théories postcoloniales et décoloniales s'entrecroisent. Retenons par exemple le cas du postmodernisme qui s'intéresse à l'évolution du mode de pensée comme le rappelle Nicole Van Enis : « *le postmodernisme est la culture qui découle des mouvements anti-autoritaires et des mouvements d'émancipation des minorités qui commencent dans les années 60* »¹⁵⁸. Le mouvement anti-autoritaire se conçoit surtout dans les théories postcoloniales, puis décoloniales, qui questionnent les tournures d'esprit colonisées des aphorismes bien-pensants ancrés dans les pensées des individus issus de ces mondes coloniaux.

Rappelons-nous que dans le contexte qui nous intéresse, l'eurocentrisme est la sève nourricière de ces esprits colonisés. Ainsi, le mouvement anti-autoritaire des postmodernistes produit une nouvelle tournure d'esprit, mais sans nier la contemporanéité, comme le fait remarquer encore Van Enis: « *la postmodernité n'est donc pas la négation ou le contraire de la modernité, mais plutôt un changement d'attitude, une nouvelle direction* »¹⁵⁹. Cela revient à inviter à un dépassement pour la construction de pensées bien distinctes de celles euro-centrées.

Pour mener à bien cette recherche autour de la Représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans les manuels scolaires, nous avons fait le choix d'utiliser la Théorie Ancrée comme culture d'observation qui amène à la construction d'une nouvelle perspective, après avoir interagi avec d'autres participants. Kathy Charmaz souligne que : « *comme dans d'autres méthodologies constructivistes, une Théorie Ancrée Constructiviste résulte de l'interaction entre le chercheur et les participants, la perspective du chercheur fait partie du processus* »¹⁶⁰. Il convient dans ce sens de faire intervenir d'autres interlocuteurs, par exemple de faire répondre à des questionnaires des agents en vue d'avoir une recherche équilibrée pour ce qui est des regards apportés.

¹⁵⁷« The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research », *op.cit.*, p. 23.

¹⁵⁸Nicole Van Enis, « Le postmodernisme », 2011, p. 1, http://www.barricade.be/sites/default/files/publications/pdf/nicole_-_postmodernisme.pdf, consulté le 22/06/2018.

¹⁵⁹*Op.cit.*, p. 2.

¹⁶⁰« What is Grounded Theory ? », *op.cit.*, p. 7 : « *As in other constructivist methodologies, a constructivist GT arises from interaction between the researcher and participants, the researcher's perspective being part of the process* ».

En effet, cette théorie –*Grounded Theory*– de Glaser et Strauss apparaît comme une théorie cognitive. Elle suggère que le travail du chercheur soit fiable pour être utile aux autres chercheurs qui envisagent de l'utiliser. « *Lorsque le chercheur est convaincu que son cadre analytique constitue une théorie substantive systématique, c'est un énoncé raisonnablement juste du sujet étudié, et qu'il est présenté sous une forme que d'autres personnes travaillant dans le même domaine pourraient utiliser, il pourra alors publier ses résultats en toute confiance* »¹⁶¹. Autrement dit, la *Grounded Theory* décrit les savoirs en vue de les prédire, comme selon la perspective de la théorie constructiviste qui implique de décrire des phénomènes et de les prédire. De ce fait, notre analyse à propos des manuels scolaires pourrait alors prédire le devenir de certains conflits ou certains aspects du vivre-ensemble des habitants de l'île d'Hispaniola. Nous supposons que l'apprenant construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec le monde, c'est-à-dire avec divers objets d'apprentissage ou, dans le cas d'un chercheur comme nous, avec les phénomènes étudiés. C'est une approche qui suggère aux apprenants, aux étudiants ainsi qu'aux chercheurs de créer leurs propres et nouvelles compréhensions et conceptions des choses, en se fondant sur ce qu'ils ont déjà su et cru.

La méthode de la Théorie Ancrée s'appuie sur la réflexion conceptuelle et sur la méthode de recherche qualitative, comme le souhaite Shahid Khan dans : « *Qualitative Research Method : Grounded Theory* »¹⁶², sans pourtant nier parfois l'intervention d'une analyse quantitative. Il importe alors de préciser que cette analyse qualitative opère dans en plusieurs sens : à savoir les sens chronologique et logique. Nous nous sommes donc déplacé pour aller sur le terrain en vue de recueillir des échantillons théoriques. Nous avons aussi travaillé en bibliothèques, dans des laboratoires de recherches, des centres d'études tant en Martinique¹⁶³ qu'en Haïti¹⁶⁴ et en République Dominicaine¹⁶⁵ pour collecter des données empiriques, puis les traiter, afin de décrire des phénomènes et d'essayer d'en tirer des « prédictions ».

¹⁶¹« The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research », *op.cit.*, p. 113, « *When the researcher is convinced that his analytic framework form a systematic substantive theory, that is it s reasonably accurate statement of the matters studied, and that it is couched in a form that others going into the same field could use -- then he can publish his results with confidence* ».

¹⁶²Shahid Khan, « *Qualitative Research Method : Grounded Theory* », in : *International Journal of Business and Management*, vol. 9, n° 11,2014, p. 225-233 (p. 224), Canadian Center of Science and Education, <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>, consulté le 14/11/2018.

¹⁶³Bibliothèque de l'Université des Antilles à Schoelcher, Bibliothèque de Schoelcher à Fort-de-France et Laboratoire : Centre de Recherche Interdisciplinaire en Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines (CRILLASH) à Schoelcher.

¹⁶⁴Bibliothèque nationale à Port-au-Prince et Bibliothèque de l'École Normale Supérieure à Port-au-Prince.

¹⁶⁵Instituto Superior Pedro Francisco Bonó à Santo Domingo et Fundación Juan Bosch à Santo Domingo.

Autrement dit, en tant que chercheur, nous devons nous confronter à l'analyse et la collecte de données en effectuant un aller-retour constant entre ces deux opérations. Ensuite, toujours selon Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss nous avons retenus des « *échantillons théoriques* »¹⁶⁶ faisant référence aux personnes, aux lieux (Haïti et République Dominicaine) et aux situations (conflits culturels et identitaires) dans lesquelles nous avons collecté ces données empiriques. Ces échantillons ont été choisis en fonction de la capacité de ces variantes précitées à favoriser l'émergence et le développement de la théorie que nous visons à développer.

Marie-France Grinschpoun¹⁶⁷ nous a fait découvrir alors une méthode empirique simple concrète à propos de l'enquête que nous avons utilisée pour mener à bien notre recherche d'échantillons. Il s'agit de la méthode « boule de neige », destinée aux échantillons non représentatifs, c'est-à-dire ceux qui sont acceptables pour des sujets présentant des caractéristiques rares, comme pour notre sujet à propos de la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans les manuels d'Histoire et de Géographie. Selon Grinschpoun, « *cette méthode consiste à convier les personnes contactées à nous indiquer d'autres personnes porteuses de la même caractéristique* »¹⁶⁸. Bien entendu, nous avons été en République Dominicaine et en République d'Haïti [juin 2017-septembre 2017 et décembre 2018-février 2019] pour contacter directement des enseignants d'Histoire et de Géographie et afin de les inviter à remplir des questionnaires¹⁶⁹. Nous nous sommes alors présenté d'abord auprès d'un enseignant, lui expliquant notre objectif et lui demandant de remplir un questionnaire à propos de l'enseignement d'Histoire et de Géographie. Ensuite, nous lui avons demandé de nous mettre en contact avec d'autres enseignants de cette discipline. Cette méthode dite « boule de neige » a été associée à l'approche de la Théorie Ancrée.

De plus, ce qui nous paraît nécessaire dans l'approche de la Théorie Ancrée, c'est qu'il s'agit d'une théorie à partir de laquelle nous pouvons mener une recherche qualitative, car dans notre analyse, l'ensemble des procédés de notre recherche sont liés selon une procédure que

¹⁶⁶« What is Grounded Theory ? », *op.cit.* p. 14 : « *Theoretical sampling* ».

Dans un enregistrement vidéo intitulé : « Grounded Theory-Core Elements. Part 2 », accessible en ligne sur le lien : https://www.youtube.com/watch?v=dbntk_xeLHA, consulté le 27/07/2018. Barney Glaser explique que dans le *Theoretical sampling* l'analyse des données et la collecte des données se déroulent ensemble (*data analysis and data collection proceed together*) ; l'analyse des données commence à développer des théories (*explanations*) qui suggèrent d'autres cas à échantillonner (*data analysis begins to develop theories (explanations) that suggest further cases to sample*) ; il implique la comparaison des personnes, des lieux, des événements, des conditions, des paramètres, etc. (*involves comparison of people, places, events, conditions, settings, etc.*).

¹⁶⁷Marie-France Grinschpoun, *Construire un projet de recherche en sciences humaines et sociales, une procédure de mise en lien*, Paris, Erick B. Éditions, 2017, p. 29.

¹⁶⁸*Idem.*

¹⁶⁹Voir annexe n° 2 : les questionnaires distribués aux sondés.

Glaser et Strauss appellent la : « *théorie codifiée ou standardisée* »¹⁷⁰. Cette analyse est donc à la fois inductive et comparative. En conséquence, cette approche nous a semblé être très pertinente, nous permettant non seulement de traiter les questionnaires des enquêtes de terrain et de cerner les recherches documentaires, mais aussi de favoriser la comparaison des programmes officiels et ceux des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie des deux pays retenus pour notre étude.

Nous avons adjoint à la « théorie ancrée », une deuxième méthode visant à questionner en profondeur les manuels. Il s'agit de la méthode qualitative. La recherche qualitative produit et analyse des données descriptives de manière chronologique et logique, nous l'avons fait, comme cela apparaît dès l'introduction de notre thèse où nous avons dressé une vue d'ensemble de la chronologie des principaux conflits culturels et identitaires d'Haïti et de la République Dominicaine, tout en proposant un début d'analyse de ces situations. Dans les manuels scolaires de notre corpus, les textes qui y sont transcrits font état de cette chronologie et de cette logique. Cette démarche qualitative renvoie alors à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Comme il est montré dans : « Méthodologie de la recherche qualitative » d'Hervé Dumez¹⁷¹, il s'agit de faire des observations en interagissant avec des acteurs sociaux (observation participante) et de les interroger dans leur environnement de travail (entretien). De plus, cette méthode s'inscrit sur l'observation de ce qui est dit (nos diverses discussions avec des enseignants et d'autres personnes) ou écrit (les documents et les réponses au questionnaire).

L'Histoire et la Géographie sont considérées dans le système français comme des disciplines des sciences humaines, fondées sur les paroles dites et écrites. Dans les manuels de notre corpus, ces disciplines sont souvent associées aux sciences sociales. Etudier la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, nous a demandé de nous appuyer notamment sur la méthode qualitative, méthode technique la plus couramment utilisée par les chercheurs en sciences humaines et sociales. Il faut souligner que la démarche qualitative : « *ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place* »¹⁷², c'est-à-dire que

¹⁷⁰« What is Grounded Theory ? », *op.cit.*, p. 15 : « *Theoretical coding* ».

¹⁷¹Hervé Dumez, « Méthodologie de la recherche qualitative », Librairie Decitre, 2015, p. 9, <https://www.decitre.fr/media/pdf/feuilleter/9/7/8/2/3/1/1/4/9782311402988.pdf>, consulté le 12/05/2019.

¹⁷²Hygin Kakai, « Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire », Université de Franche-Comté, 2008, p. 1, http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf, consulté le 12/05/2019.

la méthode qualitative n'exclut pas un traitement quantitatif¹⁷³, même si elle se différencie de la méthode quantitative qui demande que son chercheur retienne les chiffres un peu comme une calculatrice. Dans les recherches qualitatives, les chercheurs ont en effet présenté des analyses chiffrées des entretiens et enquêtes, parfois sous formes de tableaux et en donnant les résultats en pourcentage. De toutes les façons, ces deux méthodes tendent à s'opposer comme la note Hervé Dumez : « un chercheur qui adopte la recherche qualitative utilise rarement des méthodes économétriques sophistiquées. Un économètre se lance rarement dans une campagne d'entretiens semi-ouverts »¹⁷⁴. Les études autour des sciences humaines et sociales, comme l'histoire et la géographie, relèvent de la démarche qualitative, tandis que celles à propos des sciences dures, par exemple les Mathématiques ou la chimie, utilisent la méthode quantitative.

Tulio Ramírez a cité Tomás Ibáñez, rapportant que : « la procédure classique d'accès au contenu d'une représentation consiste à collecter un matériel discursif, qui peut-être produit spontanément (conversations, entretiens libres, entre autres), ou induit au moyen de questionnaires plus ou moins structurés, ou d'entretiens ciblés »¹⁷⁵. De ce fait, les recherches à caractère qualitatif, comme celles portant sur les programmes officiels et les contenus de manuels scolaires, exigent de procéder à des analyses documentaires en opérant un aller-retour entre celles-ci et les échanges avec des agents sociaux.

b. Le modèle KVP et les *Cultural Supportive Tools* (CST) / (Outils de support culturel)

Le modèle KVP (K: Connaissances scientifiques, V: Systèmes de valeurs, P: Pratiques sociales) est une méthode créée en 2014 par Pierre Clément, Sandie Bernard et Graça S. Carvalho. Ce modèle¹⁷⁶ a été inventé à partir de la comparaison de deux manuels de sciences datant de 1959, du même niveau « fin d'études » pour des élèves d'environ 11-12 ans, pour les écoles rurales en France. Ces deux manuels portent le même titre : *Sciences appliquées*. L'un est destiné aux jeunes filles et l'autre aux garçons. Rappelons avec Manuel Martín-Serrano qu'« une représentation sociale consiste à proposer une certaine interprétation de ce qui existe

¹⁷³« Méthodologie de la recherche qualitative », *op.cit.*, p. 11.

¹⁷⁴*Op.cit.*, p. 10.

¹⁷⁵« Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación », *op.cit.*, p. 233 : « El procedimiento clásico para acceder al contenido de una representación consiste en recopilar un material discursivo, que puede ser producido espontáneamente (conversaciones, entrevistas libres, entre otros), o bien inducido por medio de cuestionarios más o menos estructurados, o mediante entrevistas focalizadas ».

¹⁷⁶Pierre Clément et Sandie Bernard et Graça S. Carvalho, « Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », 2014, p. 1-5, <https://core.ac.uk/download/pdf/55608020.pdf>, consulté le 09/05/2018.

ou de ce qui se passe dans l'environnement »¹⁷⁷. Après avoir conclu que la comparaison des tables de matières de plus du tiers du contenu du manuel avec lequel on enseigne aux filles ne se retrouve pas dans le second, et réciproquement, il en ressort que ce ne sont pas les mêmes sciences qui étaient enseignées aux filles et aux garçons. La représentation sociale du texte scolaire des filles est dominante. En conséquence, en raison de cette différence, Pierre Clément et ses collaborateurs ont élaboré un modèle qu'ils ont appelé KVP. Ce modèle leur a permis de conclure que les messages véhiculés dans ces manuels scolaires sont implicites. Et c'est si vrai que, de 1959 à 2018, soit en un demi-siècle, cela a participé de la division du travail entre hommes et femmes. Il semblerait qu'un enseignement plus pratique ait été donné aux filles, selon une division qui se montre clairement sexiste. La comparaison de ces deux types de manuel révèle qu'il existe un conflit latent pour l'éducation de chaque sexe.

Dans notre recherche, nous essayerons de montrer que dans les manuels d'Haïti et de la République Dominicaine il y a des conflits culturels et identitaires sous-jacents que révèlent les choix des thèmes et des dates retenus.

Le modèle KVP est une méthodologie didactique très récente et innovante pour analyser et critiquer les manuels scolaires et montrer que dans ces derniers il y a des formes de construction tendant à véhiculer des stéréotypes envers l'Autre. Certains enseignements qu'offrent les manuels scolaires induisent parfois une séparation entre les personnes d'une même société. C'est pourquoi, l'analyse des manuels scolaires est assurément nécessaire, car « *la didactique d'une discipline est classiquement centrée sur le contenu de ce qui est enseigné et appris dans cette discipline* »¹⁷⁸. Nombreux sont déjà les manuels scolaires d'un seul et unique pays à être différents dans leurs sommaires ou contenus. Une approche comparative entre deux pays permet de révéler des aspects plus profonds encore attestant, de façon implicite ou explicite, des raisonnements scientifiques et idéologiques proposés ainsi que des oppositions et des stéréotypes véhiculés.

Or, souvent, les oppositions ou stéréotypes véhiculés envers autrui dans les manuels scolaires le sont aussi envers la société qu'ils participent à former. Il importe de mentionner que les stéréotypes se remarquent tant dans les textes que dans les éléments iconographiques, mais aussi dans les contenus de ceux-ci. Clément et ses collaborateurs soulignent alors qu' : « *une*

¹⁷⁷Cité par Rainer Rubira-García et Belén Puebla-Martínez, « Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso », *op. cit.* p. 7.

¹⁷⁸« Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », *op.cit.*, p. 2.

analyse didactique des manuels scolaires s'intéresse ainsi au contenu de ces manuels, mais elle cherche aussi à rendre compte de leurs messages, qu'ils soient explicites ou implicites »¹⁷⁹. Alors, notre approche s'inscrit dans une logique de déconstruction des textes et des documents iconographiques retenus dans les manuels scolaires.

La déconstruction est la philosophie derridienne s'appuyant sur l'analyse herméneutique des écrits historiques ou littéraires jugés indignes de confiance en vue de mieux appréhender ce qui se cache derrière ces écrits. Comme le souligne le philosophe français Gilbert Hottois : « *la déconstruction désigne l'ensemble des techniques et stratégies utilisées par Derrida pour déstabiliser, fissurer, déplacer les textes explicitement ou invisiblement idéalistes* »¹⁸⁰. Il y a donc le choix d'inverser les sens ou de rendre insignifiant quelque chose pour mieux appréhender l'invisibilité qui apparaît dans des écrits élaborés notamment selon des pensées euro-centrées. Cette perspective montre qu'on peut lier la déconstruction au modèle KPV afin de mieux percevoir comment les textes et les images des manuels scolaires sont utilisés de façon explicite/ou implicite.

Le modèle KVP apparaît situé dans le contexte du constructivisme et permet de tester didactique et manuels scolaires au regard de raisonnements et d'idéologies différents. D'ailleurs, Clément et ses collaborateurs soulignent que : « *c'est pour identifier les implicites qui étayent des connaissances qui devraient être renouvelées, que nous utilisons le modèle KVP* »¹⁸¹. Ils expliquent en outre que le pôle K fait référence à des connaissances scientifiques. Mais il s'agit de connaissances scientifiques identifiables. Ainsi, ces connaissances renvoient surtout à ce qui a été jugé et publié plus ou moins récemment dans des revues reconnues par les scientifiques. Le pôle P (pratiques sociales), pour sa part, fait référence à la transposition didactique¹⁸², en plus des connaissances à enseigner (énoncées dans les plans de cours et les plans de leçon) et en lien avec ces connaissances. Le pôle V (valeurs) peut renvoyer d'une part

¹⁷⁹« Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple, *op.cit.*, p. 2.

¹⁸⁰Cité par Lucie Guillemette et Josiane Cossette, « Déconstruction et différence », Rimouski (Québec), *Signo : Site Internet de Théories Sémiotiques*, Louis Hébert (dir.), p. 1, 2006, <http://www.signosemio.com/derrida/deconstruction-et-difference.asp>, consulté le 07/10/2017.

¹⁸¹Pierre Clément, « Conceptions, représentations sociales et modèle KVP », in : *Skholè : cahiers de la recherche et du développement*, Marseille, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, n°. 16, 2010, p. 55-70 (p. 61), <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01024972/document>, consulté le 20/05/2018.

¹⁸²Ce concept introduit vers les années 1980 par le didacticien français des mathématiques Yves Chevallard. Ce concept invite à transformer le savoir savant, un objet des savoirs disciplinaires (des situations professionnelles ou de pratiques sociales), en savoir à enseigner ou en un objet de savoir à enseigner (programmes ministériels, plans de cours). La « transposition didactique » permet ainsi d'analyser, de comprendre et d'expliquer la construction des savoirs à enseigner.

à des valeurs de la science, mais aussi souligner que c'est en tenant compte de valeurs (comme juger de ce qui est valide ou non valide) que le chercheur scientifique qualifie ou disqualifie certaines conceptions.

Autrement dit, le modèle KVP renvoie au contenu technico-scientifique des manuels comparés en interaction avec les pratiques sociales (P) de l'époque en question et l'utilité des connaissances scientifiques (K) enseignées en interaction avec la motivation des élèves pour l'apprentissage de ces disciplines. Ensuite, s'il y a une interaction entre K et P, cela permet de percevoir les valeurs (V) de l'époque en question. Dès lors, cette croisée des regards détermine si le message véhiculé dans ces manuels scolaires est implicite ou explicite.

Du fait que le modèle KVP prenne en compte les contenus, les textes et les documents iconographiques qui sont insérés dans les manuels scolaires, nous pensons que KVP fait partie des méthodes qualitatives. Ces derniers laissent percevoir que l'analyse herméneutique peut révéler des réponses à des hypothèses sous-jacentes de notre recherche. Clément parle : « *d'images mentales, représentations mentales [qui] seraient un reflet de propriétés du monde qui seraient extérieures à nous...* »¹⁸³. En conséquence, notre recherche portant sur les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine et, plus précisément, sur la différence (?) de représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain, la méthode didactique KVP nous semble pertinente.

Un deuxième concept nous a aidé dans les analyses de ces manuels. C'est celui du *Cultural Supportive Tools (CST)/Outils de Support Culturel*, créé à partir de la théorie de Lev Semionovitch Vygotsky. Le psychologue russe Lev Semionovitch Vygotsky a développé le *Social Development Theory (1962)/Théorie du Développement Social*, soit la théorie socioculturelle de l'apprentissage humain. Ce psychologue décrit en effet l'apprentissage en tant que processus social et situe l'intelligence humaine dans la société et dans un contexte de culture. D'où le fait que thème principal de cette théorie soit que l'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la connaissance et du savoir. Cette théorie constitue alors la base de la fondation du constructivisme. Divers critiques montrent que Vygotsky est considéré comme le père de la théorie constructiviste sociale et qu'il a suivi donc le travail de Jean Piaget¹⁸⁴, lié aux racines du constructivisme. Piaget a axé sa recherche sur les étapes du développement de l'enfant et la construction individuelle de savoir, alors que Vygotsky a

¹⁸³« Conceptions, représentations sociales et modèle KVP », *op.cit.*, p. 58.

¹⁸⁴David L. Bahnsen, « Social Development Theory (Vygotsky) », 2014, p. 1, <https://www.learning-theories.com/vygotskys-social-learning-theory.html>, consulté le 27/05/2018.

identifié le contexte socioculturel plus largement. Par exemple, Vygotsky soutient que : « *Chaque fonction du développement culturel de l'enfant apparaît deux fois: d'abord au niveau social et ensuite au niveau individuel; d'abord entre les personnes (interpsychologique) et ensuite à l'intérieur de l'enfant (intrapsychologique)* »¹⁸⁵.

C'est pourquoi il est d'usage de considérer que les recherches scientifiques de Vygotsky sont axées sur la société, la culture et le développement humain en vue de restructurer l'éducation en tant qu'institution scientifique, professionnelle et sociale. Autrement dit, cette théorie est appliquée dans la construction des savoirs et, par exemple, dans l'apprentissage des langues, dans les études culturelles, ou encore dans l'analyse des manuels scolaires. À ce propos, Alex Kozulin et ses collaborateurs notent que : « *la force du concept de Vygotsky sur la zone de développement proximal en tant que cadre permettant de comprendre l'enseignement et l'apprentissage en mathématiques, histoire, science et littérature sont profondément illustrés dans cette section* »¹⁸⁶.

À partir de cette théorie découle donc une méthode d'analyse des manuels scolaires. Ainsi, dans leur article intitulé : « *Toward a vygotskian theory of textbook/Vers une théorie vygotskienne du manuel scolaire* », Dijana Plut et Jelena Pesic¹⁸⁷ ont proposé le concept de *Cultural Supportive Tools (CST)* pour l'analyse des manuels scolaires en contexte socioculturel. Les contenus des manuels émanant des cultures scolaires, ou du moins, le manuel étant un instrument de culture, alors l'analyse des pages de manuels n'est pas anodine. Rappelons que selon A. Choppin :

Dans de nombreux pays, le manuel sert à communiquer, de manière plus ou moins détaillée, plus ou moins subtile, plus ou moins implicite, un système de valeurs morales, religieuses et politiques; une idéologie faisant référence au groupe social dont elle est issue, participant ainsi

¹⁸⁵« Social Development Theory (Vygotsky) », *op.cit.*, p. 1 : « *Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological)* ».

¹⁸⁶Alex Kozulin et coll., « Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context », United Kingdom, Cambridge University Press, 2003, p. 8 : « *The power of Vygotsky's concept of the zone of proximal development as a framework for understanding teaching and learning in mathematics, history, science, and literature is profoundly illustrated in this section* », https://zodml.org/sites/default/files/%5BAlex_Kozulin_Boris_Gindis_Vladimir_S_Ageyev_S_0.pdf, consulté le 19/04/2018.

¹⁸⁷Dijana Plut et Jelena Pesic, « Toward a vygotskian theory of textbook », in : *Psihologija*, vol. 36, n° 4, 2003, p. 501-515, (p. 502), UDC 159.923.5 Vigotski L.S. : 371,671, Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, « *In our attempt to postulate a Vygotskian theory of textbook, the concept of cultural supportive tools (in further text CST) serves as a theoretical basis and as a basic analytical concept.* », <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0048-5705/2003/0048-57050304501P.pdf>, consulté le 21/04/2018.

directement au processus de socialisation, d'acculturation (voire d'endoctrinement) de la jeunesse¹⁸⁸.

En fait, D. Plut et J. Pesic, dans cette tentative de postuler une théorie vygotkienne du manuel scolaire recourent au concept d'Outils de Support Culturel (CST) qui leur sert de base théorique et de concept analytique. Toutefois, Plut et Pesic ont compris que dans les travaux de Vygotsky, le concept de CST a un rôle théorique clair, mais un niveau d'opérationnalisation est nécessaire pour être appliqué aux problèmes soulevés par les manuels scolaires. Ils ont défini le concept de CST pour le rendre opérationnel et qu'il puisse réellement servir d'instrument d'analyse des pages de manuels scolaires. En effet, les « *CST sont les éléments de l'environnement culturel- principalement symboliques, simples ou complexes, qui servent de médiateur entre la culture et l'individu* »¹⁸⁹ nous disent Plut et Pesic. Ainsi donc, avec le concept de CST comme unité d'analyse de base, nous pouvons rassembler de nombreux éléments culturels dans les manuels et les relier à une société ou un individu, en tant que symboles et signes, signifiants. De surcroît, le concept CST assure aussi la médiation entre les fonctions du manuel scolaire et les fonctions de la culture. C'est pourquoi, il peut servir de support, assurant l'analyse de la représentation ou reproduction de la culture dans les manuels scolaires de notre corpus.

c. Les manuels scolaires selon Alain Choppin, Gabriela Ossenbach, José Rodríguez et Marlène Marty

Les recherches ayant porté sur la représentation de l'Autre haïtien et dominicain dans les manuels d'Histoire et de Géographie de l'île d'Hispaniola visent à aider aux recherches ultérieures autour des manuels scolaires. Nous souhaitons à ce stade de notre travail, exprimer notre gratitude envers des chercheurs pionniers à propos des manuels scolaires et des fondateurs de centres de recherche en la matière. Ce faisant, nous voulons leur dédier une place spéciale ainsi qu'aux centres de recherches dont ils sont issus. Même si définir ce qu'est un manuel scolaire : « *relève donc d'une tâche complexe* »¹⁹⁰, nous dit Marlène Marty, essayer

¹⁸⁸Alain Choppin, « Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia », in : *Historia de la educación*, Ediciones universidad de Salamanca, n° 19, 2000, p. 13-37 (p. 18) : « [...] en numerosos países el libro de texto sirve para transmitir, de manera más o menos sutil, más o menos implícita, un sistema de valores morales, religiosos, políticos; una ideología que remite al grupo social del que emana, participando así de manera directa en el proceso de socialización, culturización (y hasta de adoctrinamiento) dela juventud », <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790/11188>, consulté le 27/07/2018.

¹⁸⁹« Toward a vygotkian theory of textbook », *op.cit.*, p. 503 : « *CST are those parts of cultural environment – primarily symbolic, simple or complex, that actually mediate between the culture and the individual* ».

¹⁹⁰*Les politiques d'éducation en Amérique Centrale, manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, *op.cit.*, p. 43.

d'appréhender son rôle dans le travail de l'enseignement et de l'apprentissage nous paraît capital.

En Europe, la recherche sur les manuels scolaires est en partie due à la création de centres et de réseaux d'études développés vers la fin du XVIII^e siècle. Le projet pionnier reconnu sur les manuels scolaires dans le monde entier dans le domaine de la recherche sur les manuels scolaires a été développé en France. Il s'agit du projet EMMANUELLE, fondé et dirigé par Alain Choppin. C'est une « banque de données Emmanuelle »¹⁹¹ ou base de données rassemblant des textes scolaires publiés depuis 1789, destinés à l'éducation en français, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux. Ces références font l'objet d'une description bibliographique de plus de 27 000 titres¹⁹². L'équipe de recherche dirigée par A. Choppin développe donc un cadre de recherche sur les textes scolaires, leur nature et leurs spécificités. Dans le cadre de ces recherches, des productions fondamentales ont vu le jour comme : « Le passé et le présent de manuels scolaires »¹⁹³ et « Les manuels scolaires d'hier à aujourd'hui : l'exemple de la France »¹⁹⁴.

En France, une recherche menée par l'Association Internationale de Recherche sur les Manuels scolaires et les Médias éducatifs (IARTEM)¹⁹⁵-dont Alain Choppin fut l'un des membres fondateurs- s'intéresse à la publication des documents traitant des manuels scolaires et aux outils de l'enseignement ayant existé jusqu'ici dans l'objectif d'améliorer les manuels scolaires, à partir d'une compréhension internationale. Créée en 1995, son siège se situe à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) à Paris et son secrétariat à Tonsberg, en Norvège. La 14^e conférence IARTEM sur les manuels scolaires et les médias éducatifs a eu lieu en septembre 2017 à l'Université Lusófona, Lisbon¹⁹⁶. La 15^e conférence aura lieu à UCL

¹⁹¹Alain Choppin, « Banque de données Emmanuelle », in : *Ressources numériques en histoire de l'éducation*, 2010, p. 1, <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emma-banque>, consulté le 22/09/2018.

¹⁹²Alain Choppin, Bibliothèque Diderot de Lyon-Base Emmanuelle, Page officielle, <http://emmanuelle.bibliotheque-diderot.fr/web/index.php>, consultée le 28/09/2018.

¹⁹³Alain Choppin, « Pasado y presente de los manuales escolares », Traduit par Miriam Soto Lucas, in : *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín: Facultad de Educación, vol. XIII, n^o. 29-30, 2001, p. 209-229, 2001, <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918>, consulté le 11/09/2018.

¹⁹⁴« Los manuales escolares de ayer a hoy el ejemplo de Francia », *op. cit.* p. 18.

¹⁹⁵International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM). Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Manuel scolaire en général*, <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/lectures/manuel/bibliographie/manuel-scolaire>, consulté le 20/03/2018.

¹⁹⁶International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), 14th IARTEM international conference on textbooks and educational media : « New media, new schools? », https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/09/programme_iartem_lisbon_2017_v2-0.pdf, consulté le 27/04/2018.

University College à Odense, Denmark en septembre 2019 autour du thème : *Researching Textbooks and Educational Media from multiple perspectives: Analysing the texts, studying their use, determining their impact/Rechercher des manuels et des médias éducatifs sous plusieurs angles: analyser les textes, étudier leur utilisation et en déterminer l'impact*¹⁹⁷.

Notons aussi le rôle du Centre d'Études de Documentation et de Recherche en Histoire de l'Éducation (CEDRHE) de la Faculté des sciences de l'éducation de Montpellier, fondé par Pierre Guibbert en 1992. Depuis 2005, à Montpellier, à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), ce centre tient à organiser chaque année une journée consacrée à la réflexion et à la vulgarisation des travaux de recherche sur les textes scolaires. La première journée d'études avait été consacrée en hommage à Pierre Guibbert (1942-2004) et avait pour titre : « Manuels, images, nation »¹⁹⁸. En mai 2017, la journée avait pour thème : « Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : défis et perspectives »¹⁹⁹. Depuis 1992, les journées Pierre Guibbert sont des journées d'études centrées sur les manuels scolaires de façon résolument pluridisciplinaire. Récemment, en mai 2019, des journées d'études ont eu lieu à Montpellier et étaient intitulées : « Le manuel scolaire, normes disciplinaires et forme scolaire : enjeux et défis à l'heure du numérique »²⁰⁰.

Une autre équipe de chercheurs, désireuse de présenter des activités liées à la radio, à la presse écrite et à la télévision, des expositions, des congrès ou séminaires portant sur les manuels scolaires, a vu le jour. Il s'agit de l'équipe MANES. En Espagne, le projet de recherche interuniversitaire sur les manuels scolaires espagnols : MANES, dirigé par Gabriela Ossenbach Sauter et Miguel Somoza Rodríguez a été lancé en 1992 et son siège est situé au Département d'Histoire de l'Éducation et d'Éducation Comparée de l'Université Nationale d'Éducation à Distance (UNED)²⁰¹. Depuis 2001, des congrès et des séminaires sont organisés dans différentes régions du monde, notamment au Mexique, en Espagne, en Colombie, en Équateur,

¹⁹⁷International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), « 15th IARTEM Conference September 2019, Odense, Denmark IARTEM19 Odense », <https://iartemblog.wordpress.com/conferences/odense/>, consulté le 22/06/2019.

¹⁹⁸Marty Marlène propose plusieurs références sur ce sujet : *Les politiques d'éducation en Amérique Centrale, manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, op.cit., p. 40-41.

¹⁹⁹Hélène André, 13^e Journées d'études Pierre Guibbert Jeudi 18 et vendredi 19 mai 2017, « Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux actuels et perspectives », 2017, LES CARNETS DU CEDRHE : Pour une socio-histoire de l'éducation et de la culture scolaire, <https://cedrhe.hypotheses.org/87>, consulté le 23/07/2018.

²⁰⁰Pierre Porcher, « Colloque—14^e Journées Pierre Guibert sur les manuels scolaires (Montpellier, 16-17 mai 2019) », *Le Pupitre : Carnet d'histoire de l'éducation*, 2019, <https://pupitre.hypotheses.org/4487>, consulté le 21/06/2010.

²⁰¹Informations recueillies sur le site officiel du Centro de Investigaciones Manuales Escolares MANES, (s. d.), p. 1, http://www.centroman.es/?page_id=9827, consulté 28/09/2018.

au Canada, en Allemagne, en Italie, en France, en Uruguay et au Portugal. Récemment, en juin 2018, a été organisé un congrès autour des manuels scolaires à Setúbal le : « 6th International Congress of Educational Sciences and Development/6^e Congrès International des Sciences de l'Éducation et du Développement »²⁰². Les membres du centre de recherche MANES y ont participé en intervenant sur : « *La culture politique et la culture économique dans les manuels scolaires de la fin du franquisme jusqu'à la transition: la construction de l'État démocratique à partir de l'école* »²⁰³. Leurs travaux rappellent combien ces matériaux de basesont importants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.

Selon la directrice de l'équipe MANES : Gabriela Ossenbach²⁰⁴, la recherche sur les manuels scolaires connaît une forte impulsion depuis les années 1990. Cela serait dû en grande partie à la fondation de diverses sociétés d'histoire de l'éducation. En Colombie, par exemple, la Société d'histoire pour l'éducation en Amérique latine : SHELA, fondée en 1994 ainsi que la société argentine SAHE née en 1995, et la société chilienne qui date de 1992 émergent. A également été ouverte la voie de la diffusion par des périodiques dans différents pays, comme au Chili, en Argentine et au Brésil. En tout cas, ce centre de recherche MANES a beaucoup travaillé sur l'histoire de l'éducation en Amérique latine et, en particulier, sur les manuels scolaires comme l'a justement souligné Gabriela Ossenbach Sauter. Pour ce qui est des sciences sociales, MANES²⁰⁵ soulève des questionnements méthodologiques liés à l'utilisation des manuels scolaires en tant que source historique et s'occupe d'ailleurs de l'analyse de la présence de différents courants de pédagogie dans la configuration de ces manuels scolaires ainsi que des problèmes de genre et de présentation des mondes autochtones dans ces textes scolaires.

« Qu'est-ce donc qu'un manuel scolaire ? » est la question qui s'impose. Selon les recherches de Marlène Marty²⁰⁶, désigner les manuels scolaires comme des livres scolaires est une formulation inconsistante. Elle renvoie alors à la figure de l'intellectuel tchèque Jan Amos Komenský (1592-1670), plus connu sous le nom de Comenius, qui inventa la méthode des « leçons de choses » et publia, à Nuremberg en 1657 : *lobis sensualism pictus*, traduit en

²⁰²Informations recueillies sur le site officiel du Centro de Investigaciones Manuales Escolares MANES, *op.cit.*, p. 1.

²⁰³*Idem.*

²⁰⁴Gabriela Ossenbach Sauter, « La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto manes », in : *Historia de educación*, n° 19, Universidad de Salamanca, 2000, p. 153-164 (p. 158-159), <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDG%5B1%5D.Ossenbach>, consulté le 10/09/2018.

²⁰⁵*Op.cit.*, p. 163.

²⁰⁶*Les politiques d'éducation en Amérique Centrale, manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, *op.cit.*, p. 44.

français sous le titre : *Le monde des choses sensibles en images*. Selon Marlène Marty il serait ici question de l'ancêtre du syllabaire (de l'ABC, de « cartilla »), ou les premiers feuillets d'alphabétisation. Marty précise que les définitions de « cartilla », « abecedario », « cilabario » et « cartón », sur lesquelles ont déjà spéculé certains auteurs de manuels, font justement référence à celles de feuillet d'alphabétisation. Les études de Miriam Varela Iglesias en témoignent également :

La Cartilla est selon le *Dictionnaire de l'Académie Royale Espagnole*, un « petit cahier imprimé contenant les lettres de l'alphabet et les premiers rudiments pour apprendre à lire », ainsi que « tout traité bref et élémentaire de quelque métier ou art que ce soit ». Au sens premier, il s'agissait du premier livre scolaire par excellence en Occident jusqu'à quasiment aujourd'hui. Le Caton, selon ce dictionnaire est le « livre composé de phrases et de courtes périodes gradués afin de faire des exercices de lecture avec des débutants »²⁰⁷.

L'écriture joue assurément un rôle crucial dans la transmission des savoirs, c'est-à-dire qu'il nous manquerait quelque chose s'il n'y avait pas eu de documents écrits pour faciliter le travail de la transmission des savoirs. Se pose alors la question de la transmission des savoirs dans des zones comme la Caraïbe où les cultures autochtones et celles transplantées violemment d'Afrique n'ont disposé que de supports oraux. Les manuels scolaires, comme tous les livres, véhiculent consciemment et inconsciemment, un certain rapport à l'Histoire. Au fur et à mesure, le monde a évolué vers le progrès scientifique et la révolution de Gutenberg (vers 1450) a fait se multiplier les exemplaires de livres. L'invention de l'imprimerie a en effet développé prodigieusement les moyens de transmission des savoirs. Il n'empêche que les difficultés économiques rencontrées à l'heure actuelle par certains pays comme la République d'Haïti limitent la reproduction des manuels scolaires et même, indirectement, la rénovation des programmes qui induiraient de nouvelles publications. Quant à la République Dominicaine, la reproduction des manuels scolaires est plus ou moins modélisée. De plus, ces problèmes économiques font qu'en plein XXI^e siècle, dans certains pays dit moins avancés (PMA), seul l'enseignant peut avoir accès à un manuel scolaire ou on a un manuel scolaire pour plusieurs apprenants. Or, Alain Choppin souligne l'importance première du manuel scolaire en déclarant que c'est : « *l'outil de travail individuel et portatif dont l'utilisation est la plus souple* »²⁰⁸. Mais

²⁰⁷Miriam Varela Iglesias, « Sobre los manuales escolares », in : *Escuela Abierta*, n° 13, 2010, p. 98-114 (p. 100) : « La Cartilla, según el Diccionario de la Real Academia Española es un « cuaderno pequeño, impreso, que contiene las letras del alfabeto y los primeros rudimentos para aprender a leer » y también « cualquier tratado breve y elemental de algún oficio o arte ». En su primera acepción, éste fue el primer libro escolar por excelencia en Occidente hasta casi la actualidad. El Catón, de nuevo según el Diccionario es el « libro compuesto de frases y periodos cortos y graduados para ejercitar en la lectura a los principiantes » », <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3603580>, consulté le 10/05/2019.

²⁰⁸Cité par le Ministère de l'Éducation Nationale Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Le manuel scolaire à l'heure du numérique Une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour

l'intérêt et la valeur d'un manuel scolaire n'outrepasse-t-il le rôle d'un simple appui facilitant l'enseignement et l'apprentissage ?

De ce fait, A. Choppin présente les manuels scolaires comme des objets dont la fabrication évolue suivant des contextes politiques, économiques et législatifs. Supports du contenu éducatif, c'est-à-dire dépositaires de connaissances et de techniques, ces manuels scolaires sont en conséquence révélateurs des principaux aspects d'une société et des stéréotypes qu'elle véhicule. Il déclare dès lors que : « *le manuel se présente comme un condensé de la société qui le produit, il est donc historiquement et géographiquement déterminé* »²⁰⁹. Les manuels scolaires, instruments pédagogiques par excellence, s'inscrivent en effet dans une longue tradition, tant dans leur élaboration que dans leur emploi, et mettent en valeur les structures, les méthodes et les conditions de l'enseignement de leur temps. C'est pourquoi, ils sont des véhicules, au-delà d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie et d'une culture. À cet égard A. Choppin rappelle que : « *le manuel constitue pour l'historien, qu'il s'intéresse à l'éducation, aux sciences, à la culture ou aux mentalités, une source privilégiée et d'autant plus précieuse que l'on sait qu'il a longtemps constitué la base principale, la référence des pratiques quotidiennes des enseignants* »²¹⁰. Cela montre que dans toute action pédagogique, le manuel scolaire joue le rôle d'intermédiaire entre un enseignant et un apprenant. En d'autres termes, un manuel facilite la transmission des savoirs, mais il peut également, être considéré comme le support d'une méthode de raisonnement et d'analyse de la réalité d'une société en mettant par exemple en évidence les contradictions de celle-ci. Bien entendu, cette perspective est bien prise en compte par A. Choppin : « *le manuel scolaire a une fonction dialectique dans la société : il la représente et il la fixe dans de jeunes esprit* »²¹¹. Voilà pourquoi il convient de se rappeler que les manuels scolaires participent au processus de socialisation, voire d'endoctrinement des jeunes générations auxquelles ils s'adressent²¹².

Miriam Varela Iglesias nous met en garde : « *tous les livres utilisés à l'école ne sont pas un «manuel scolaire» au sens strict* »²¹³. Si un livre utilisé dans un système éducatif ne favorise

l'enseignement », 2010, p. 1, <http://eduscol.education.fr/educnet/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>, consulté le 05/04/2018.

²⁰⁹Cité par Maurice Crubellier, « Alain Choppin, Les Manuels scolaires : histoire et actualité », in : *Histoire de l'éducation*, Paris, Hachette Éducation, n° 58, 1993, p. 203-205, (p. 204), https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2673, consulté le 18/01/2018.

²¹⁰*Op.cit.*, p. 203.

²¹¹*Op.cit.*, p. 205.

²¹²Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *op.cit.*, p. 1.

²¹³« Sobre los manuales escolares », *op.cit.*, p. 99 : « *No todo libro que se haya utilizado en la escuela es un "manual escolar" en sentido estricto* ».

pas la socialisation de l'être humain, peut-il en effet être considéré comme un manuel scolaire ? Ainsi, le manuel scolaire joue un rôle primordial dans la pratique pédagogique et permet l'amélioration d'un système éducatif afin de déterminer l'avenir d'une génération future. Dans *Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social*, Atfa Memai et Abla Rouag ont soutenu que : « *le manuel scolaire est un vecteur essentiel d'instruction et de socialisation, il est porteur de savoirs, mais également de normes et de valeurs* »²¹⁴. En soulevant de nombreux questionnements sur les manuels scolaires, en tant qu'indicateurs des relations internationales, ils ont montré que ces outils révèlent souvent l'état de paix ou de conflit entre divers pays.

Miriam Varela Iglesias rappelle notamment la fonction socialisante des manuels scolaires : « *Le livre scolaire, facteur de socialisation de première importance, a peut-être été le type de texte écrit le plus exposé au contrôle de l'État et à la censure préalable de son contenu* »²¹⁵. Les manuels scolaires ne sont pas seulement liés à la vie intérieure de l'institution scolaire, mais aussi aux influences idéologiques et aux motivations politiques qui caractérisent les disciplines et les contenus des programmes à étudier.

En somme, si par définition les manuels scolaires peuvent être considérés comme des matériels édités spécialement pour servir d'auxiliaires de l'enseignement et de promoteurs de l'apprentissage, s'ils sont des livres didactiques spécialement destinés à contribuer au processus de l'enseignement et des livres techniques visant à aider dans l'apprentissage de techniques spécialisées, ils n'en demeurent pas moins qu'ils restent avant tout des outils au service du pouvoir. Un : « manuel scolaire, instrument de pouvoir » est justement le thème de recherche auquel A. Choppin s'était attaché dans sa thèse de doctorat de 3^e cycle en 1989²¹⁶.

Par ailleurs, il semble que cette définition des manuels scolaires qui renvoie à l'idée d'instrument de pouvoir est une perspective qui va dans le sens de Rignault Simone et de Richert Phillippe comme le rapporte Marlène Marty :

Outre leur statut d'instruments pédagogiques majeurs, supports écrits rassemblant l'état des connaissances d'une société à un moment donné, ils ont une portée symbolique et une aura, car il(s) présente(nt) l'accès à la culture par écrit. Contrairement aux autres livres, cette fonction les met un peu artificiellement à l'abri des critiques, parce que les enseignants comme les parents

²¹⁴Atfa Memai et Abla Rouag, « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », in : *Éducation et socialisation*, n° 43, 2017, p. 1-6 (p. 1), <http://journals.openedition.org/edso/2014> ; DOI : [10.4000/edso.2014](https://doi.org/10.4000/edso.2014), consulté le 17 mai 2019.

²¹⁵« Sobre los manuales escolares », *op.cit.*, p. 99 : « *El libro escolar factor socializador de primera importancia, quizás haya sido el tipo de texto escrito que durante más largo tiempo estuvo expuesto al control estatal y a la censura previa de sus contenidos* ».

²¹⁶Cité par Maurice Crubellier, « Alain Choppin, Les Manuels scolaires : histoire et actualité », *op.cit.*, p. 204.

leur font spontanément confiance. Ils véhiculent principalement des connaissances et un contenu éducatif, mais sont également les vecteurs des stéréotypes sociaux et raciaux (par exemple jusqu'en 1961 où les manuels scolaires exposent les grands thèmes de l'idéologie coloniale) et du système de valeur ainsi que de la culture. La connaissance, la pédagogie, et l'idéologie forme un tout indissociable qui se transmet aux jeunes générations par ces supports communs à toute une tranche d'âge de la population (...) Les manuels scolaires peuvent être considérés comme des médias très puissants parce qu'ils sont largement répandus dans toute une classe d'âge qui ne peut s'y soustraire à cause de l'obligation scolaire. Leur contenu frappe l'imaginaire et la sensibilité de génération d'enfants dans un temps où leur psychisme est encore très malléable et leur esprit critique en cours de formation. (...). La relation de l'élève au livre scolaire est médiatisée par le dire du professeur²¹⁷.

Quoi qu'il en soit, même si les manuels scolaires ont de nombreux intérêts et présentent aussi divers enjeux, si l'on retient le schéma du triangle pédagogique de Jean Houssaye²¹⁸, nous pouvons considérer que les manuels scolaires sont conçus par les auteurs pour transmettre une information au couple enseignant-apprenant. Les auteurs (et l'État) sont donc les émetteurs et le couple enseignant-apprenant est le récepteur²¹⁹. Dans l'acte pédagogique, il y a assurément un contenu idéologique qui se cache derrière le savoir (la matière et le programme à enseigner). Les manuels scolaires sont, certes, au service de l'enseignant (pour pouvoir alléger sa tâche) et au service de l'apprenant (pour pouvoir équilibrer son apprentissage), mais ils sont également des outils idéologiques et culturels qui peuvent être plus ou moins directement utilisés pour construire une certaine vision de l'identité.

Dans les manuels scolaires, sont inscrits communément les programmes scolaires qui véhiculent la culture scolaire et des images, les valeurs d'une société ainsi que les objectifs éducationnels retenus par les États. Autrement dit, les manuels scolaires semblent surpasser tout ce qu'on peut énoncer d'eux. Les propos de Gabriela Ossenbach et José Miguel Somoza l'assurent :

Les livres scolaires constituent un condensé d'objets d'intérêts, d'intentions, d'interventions et de réglementations. Ils résultent du travail et de la participation de l'auteur, de l'éditeur, du concepteur, de l'imprimeur, du distributeur, de l'enseignant, des autorités éducatives, etc., et ils constituent un phénomène à la fois pédagogique, culturel, politique, administratif, technique et économique²²⁰.

²¹⁷Les politiques d'éducation en Amérique Centrale, manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000), op.cit., p. 42-43.

²¹⁸Jean Houssaye a formalisé un triangle pédagogique, à savoir : savoir, professeur et élève. Pour lui, tout acte pédagogique se retrouve donc dans un espace compris entre les trois sommets de ce triangle.

²¹⁹Gérard François-Marie et Roegiers Xavier, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Paris, De Boeck, 1993, p. 6.

²²⁰Gabriela Ossenbach Sauter et José Miguel Somoza Rodríguez, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2009, p. 15: « Los libros escolares constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las

Ces programmes relient donc le contexte scolaire avec la réalité d'une société donnée, en tant qu'espace de mémoire, comme le soulignent Gabriela Ossenbach et José Miguel Somoza : « *tout manuel scolaire est un espace de mémoire* »²²¹. Autrement dit, les manuels scolaires aident à construire l'histoire de l'éducation et sont aussi des objets culturels construits historiquement. Ils définissent les relations culturelles scolaires avec d'autres cultures et d'autres façons de penser. G. Ossenbach et J. M. Somoza précisent alors qu'on peut voir les manuels scolaires sous trois angles, qu'ils qualifient de « *supports de parcours* »²²², à travers lesquels sont véhiculées les connaissances que veulent transmettre les institutions scolaires et les États et en sont alors des « *miroirs de la société* »²²³.

Ceux-ci véhiculent en effet les valeurs, les stéréotypes et les idéologies qui caractérisent la mentalité dominante d'une époque et d'un pays donné. Ces manuels scolaires sous-tendent des stratégies didactiques qui impliquent des pratiques utilisées par les enseignants. Les manuels scolaires sont par conséquent les représentations d'une société, voire des « *représentations de la mémoire* »²²⁴ et des « *représentations du monde* »²²⁵. En somme, nous retrouvons dans les manuels scolaires les cultures qui les imprègnent et les fondent.

En fin de compte, les manuels scolaires peuvent remplir différentes fonctions qui pourront varier selon les utilisateurs concernés, le contexte et la discipline. Le public-cible est celui des enseignants et des apprenants. Pour les apprenants, certaines fonctions sont spécifiquement orientées vers les apprentissages scolaires et pourtant, d'autres fonctions permettent d'établir un lien entre ces apprentissages et la vie quotidienne ou professionnelle.

Les fonctions relatives aux enseignants sont essentiellement des fonctions de formation qui englobent la fonction d'information scientifique et générale, la fonction de formation pédagogique liée à la discipline enseignée, la fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours et la fonction d'aide à l'évaluation des acquis²²⁶. En général, l'utilisation des manuels

autoridades educativas, etc., y constuyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo técnico y económico ».

²²¹ *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina, op.cit.*, p. 38 : « *todo manual escolar es un espacio de memoria* ».

²²² *Idem* : « *soportes curriculares* ».

²²³ *Ibidem* : « *espejos de la sociedad* ».

²²⁴ *Op. cit.*, p. 39 : « *representaciones de la memoria* ».

²²⁵ Cité par Gabriela Ossenbach et Miguel Somoza, *idem* : « *representaciones del mundo* ».

²²⁶ *Concevoir et évaluer des manuels scolaires, op.cit.*, p. 64-84.

scolaires entraîne de meilleurs résultats et une plus grande autonomie des élèves en permettant diverses acquisitions.

3. Idéologie et éducation

L'École et la société s'associent et constituent donc un carrefour par lequel l'homme est obligé de passer pour être homme, comme l'affirme la philosophie durkheimienne qui considère que l'homme est naturellement sociable. Ceci n'est-il pas un principe en philosophie de l'éducation qui renvoie à une idéologie ? En tous les cas, l'idéologie ne peut pas être séparée de l'éducation. Par exemple, quand nous disons qu'un système éducatif doit être surveillé, cela vaut selon l'idéologie des autorités éducatives concernées. C'est en ce sens que nous retiendrons l'affirmation de Léon Charrette :

On n'aura sans doute aucune difficulté à faire admettre que l'idéologie entretient toujours quelque rapport avec les contenus de l'enseignement, avec la transmission des valeurs qui accompagne l'enseignement de toute science, avec les options qui conditionnent les types et les niveaux d'enseignement, avec les visées de toute formation sociale et civique, avec l'effort de persuasion mis en œuvre par toute éducation au sens large, avec cette culture enfin, dont l'éducation et l'idéologie elles-mêmes font partie²²⁷.

Toute transmission ou tout discours pédagogique est toujours exprimé au travers d'une subjectivité. Cette dernière renvoie à une idéologie et tout type d'enseignement propre à une société est donc idéologique. Autrement dit, il s'ensuit qu'aucun enseignement n'est intégralement objectif, mais a une valeur ou une portée subjective.

C'est pourquoi nous allons aborder la question de l'idéologie pour pouvoir mieux appréhender les contextes de constructions (idéologico-)politiques des systèmes éducatifs en République d'Haïti et en République Dominicaine. Qu'est-ce donc que l'idéologie ?

Le terme « idéologie » vient du grec *idea* qui signifie « idée » et de *logos* qui signifie « science », « discours ». Selon l'*Encyclopædia Universalis*²²⁸, le mot « idéologie » a été créé par Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) qui, de 1801 à 1805, avait écrit des éléments d'idéologie à savoir une grammaire et une logique. Son approche était donc orientée autour de la faculté de penser. Pour Destutt de Tracy, penser, c'est sentir un rapport de convenance ou de disconvenance entre deux idées, entre une idée et une sensation, entre un désir et un souvenir.

²²⁷Léon Charrette, « L'Idéologie dans l'éducation », in : *Philosophiques*, Société de philosophie du Québec, vol. 3, n° 2, 1976, p. 289-297 (p. 292), <https://www.erudit.org/fr/revues/philoso/1976-v3-n2-philoso1315/203059ar.pdf>, consulté le 18/10/2018.

²²⁸Encyclopædia Universalis France, S.A., *Corpus Encyclopædia Universalis*, Paris, EUF, 2008, p. 197.

En d'autres termes, la doctrine de Destutt de Tracy est créée pour désigner une science ayant pour objet l'étude des idées et vise à remplacer la métaphysique traditionnelle.

Même si le terme « idéologie » est devenu de plus en plus politisé, guetté par divers dogmatismes, il convient de constater que ce terme a deux sens. D'une part, il détient un sens assez neutre et, d'autre part, il a un sens critique à connotation péjorative. Raymond Aron avait signalé cette ambiguïté en évoquant une :

oscillation, dans l'usage courant, entre l'acceptation péjorative, critique ou polémique – l'idéologie est l'idée fautive, la justification d'intérêts, de passions – et l'acceptation neutre, la mise en forme plus ou moins rigoureuse d'une attitude à l'égard de la réalité sociale ou politique, l'interprétation systématique de ce qui est et de ce qui est souhaitable²²⁹.

Cette conception de Raymond Aron renvoie à idéologie marxiste et à l'intérêt pour la réalité sociale et politique. L'idéologie peut être définie d'ailleurs comme un ensemble d'idées et de doctrines qui orientent l'action, mais c'est aussi une construction intellectuelle de représentations d'idées politiques, morales, religieuses, etc. qui produit la conscience et l'autonomie de l'homme. L'idéologie a par conséquent un grand rapport avec la culture. Si nous en revenons à Teun Van Dijk qui définit l'idéologie comme un ensemble de : « *croyances fondamentales d'un groupe et de ses membres* »²³⁰, l'idéologie participe de la construction du rapport des hommes avec le monde.

L'idéologie est donc considérée comme un système d'opinions qui pourraient être responsables du succès ou non d'une approche socio-politique. Ainsi, point d'institutions scolaires ou de programmes pédagogiques sans idéologie(s) puisque ces derniers sont élaborés en fonction de choix politiques qui veulent donner parfois l'impression de « transformer » l'Histoire, comme le font certains manuels d'Histoire et de Géographie de l'île d'Hispaniola.

L'idéologie, en tant que système d'idées, d'opinions et de croyances qui forment une doctrine, influence assurément les comportements individuels et collectifs. Karl Marx²³¹ a bien montré combien une idéologie est un système d'opinions qui sert les intérêts des classes sociales dominantes qui cherchent à conduire les dominés à une attitude passive et à une perception

²²⁹ *Corpus Encyclopædia Universalis, op.cit.*, p. 193.

²³⁰ Cité par Carmen Geraldine Arteaga Mora et Pedro José Alemán Guillén, « Representación del Caribe en libros de texto de primaria venezolanos », in : *Revista de Pedagogía*, vol. 28, n° 83, 2007, p. 335-360, (p. 338) : « creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros », Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908302>, consulté le 25/06/2017.

²³¹ Friedrich Engels et Karl Marx, *L'Idéologie Allemande*, Paris, Éditeurs Jean-Jacques Barrère et Christian Roche, Nathan, 2005, p. 70.

orientée de la « réalité » socio-économique et politique des penseurs de ces classes qui apparaissent dès lors comme des idéologues actifs.

Cette perspective marxiste est reprise par Pierre Bourdieu qui évoque des « formes symboliques », en référence à des courants de pensée philosophiques, tel que la philosophie néo-kantienne qui met l'accent sur le *modus operandi*, soit l'activité productrice de la conscience²³². Selon la conception marxiste, l'idéologie est un moyen de dominer ou de développer une opposition (politique, juridique, religieuse ou économique). Comme l'ont si bien montré Marx et Engel dans *L'idéologie Allemande*, si dans toute idéologie les classes dominées sont infériorisées, le rapport des hommes avec le monde est fait incertain. Une définition proposée par Karl Jaspers, reproduite dans le dictionnaire : *Encyclopædia Universalis France, S.A.*, synthétise comment est alors perçue l'orientation idéologique :

une idéologie est un complexe d'idées ou de représentations qui passe aux yeux du sujet pour une interprétation du monde ou de sa propre situation, qui lui représente la vérité absolue, mais sous la forme d'une illusion par quoi il se justifie, se dissimule, se dérobe d'une façon ou d'une autre, mais pour son avantage immédiat. Voir qu'une pensée est idéologique équivaut à dévoiler l'erreur, à démasquer le mal, la désigner comme idéologie, c'est lui reprocher d'être mensongère et malhonnête, on ne saurait donc l'attaquer plus violemment²³³.

Bien entendu, aux yeux du sujet —un colon ou un détenteur du pouvoir en place, en pays dominé—, pour justifier son action, l'idéologie met en avant son caractère humaniste. Dans le cas des pays de l'Amérique et des Caraïbes, dont Haïti et la République Dominicaine, on évoque alors paternalisme et apport de « civilisation » pour un système plantationnaire pourtant des plus violents. Angéline Martel et Daniel Villeneuve reviennent sur ce point avec James Tollefson qui remarque que :

L'idéologie est liée au pouvoir, car les hypothèses qui deviennent acceptées comme du bon sens dépendent de la structure du pouvoir dans une société. [...] À mesure que l'idéologie intègre ces hypothèses dans les institutions de la société, elle tend à geler le privilège et à lui conférer une légitimité en tant que condition « naturelle ».²³⁴

Ce pouvoir cherche alors à montrer au dominé qu'il lui apporte des bienfaits, et ce à partir d'une justification essentielle, ancrée dans des idéaux d'inégalités des hommes, comme

²³²« Sur le pouvoir symbolique », *op.cit.*, p. 407.

²³³*Encyclopædia Universalis, op.cit.*, p. 193.

²³⁴Angéline Martel et Daniel Villeneuve, « Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960 : le « bénéfice du locuteur » majoritaire ou minoritaire », in *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, vol. 20, n°3, 1995, p. 392-406, (p. 395), Publié par : Canadian Society for the Study of Education : « *Ideology is connected to power, because the assumptions that come to be accepted as common sense depend upon the structure of power in a society. [...] As ideology builds these assumptions into the institutions of society, it tends to freeze privilege and to grant it legitimacy as a "natural" condition* », <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2719/2023>, consulté le 15/04/2018.

par exemple les distinctions de races, de sexes ou de religions. L'inacceptation de l'Autre et de ses différences est légitimée afin de convaincre le dominé de la supériorité du dominant. Mais quand la conscience du dominé est éveillée, il comprend que le dominant défend ses intérêts personnels. De même, si on voit qu'une éventuelle manière de fonctionnement de l'école est idéologique, il implique en conséquence de chercher à dévoiler l'erreur, à démasquer le mal et à afficher les idéologies préétablies pour dominer afin de trouver un autre mode opératoire.

Lié au système scolaire, l'idéologie du pouvoir politique fonctionne comme l'institution qui exécute la transmission du cadre éthique, moral et socio-politique. Cependant, « *elle [l'idéologie] légitime l'inclusion des uns et l'exclusion des autres, suivant des critères prétendument et apparemment normaux, voire universels. Elle tend à se perpétuer par l'entremise des institutions sociales, dont l'école, puisqu'elle participe à la production et à la reproduction de ces dernières* »²³⁵. En effet, les détenteurs d'un pouvoir sont alors considérés comme socialement légitimes et, en même temps, jouent le même rôle que les groupes dominants dans la société. Ils sont ainsi situés dans des positions qui peuvent participer et influencer le processus éducatif. Le cadre éthique d'un individu sera par la suite leur référence pour la performance de cet individu dans la société. En ce sens, ils fournissent le modèle d'identité et d'appartenance qui sera la base de l'intégration du collectif à la communauté nationale. Cependant, des pays qui ont été dominés par des Nations colonisatrices sont aujourd'hui, eux-mêmes, des néo-colons, comme par exemple Haïti et la République Dominicaine. Les autorités éducatives, en tant que détentrices du capital culturel en matière politique, prennent la position des dominants pour dominer la population scolaire. Cela s'explique du fait que les autorités étatiques se classent dans une catégorie de classe dominante pour aliéner les élèves, considérés comme des classes dominées.

Les instances pédagogiques placées par l'État participent également de cette imposition, comme le notent P. Bourdieu et J.-C. Passeron : « *toute instance pédagogique [...], exerc[e] un pouvoir de violence symbolique, parce qu'elle tend à reproduire, autant que le lui permet son autonomie relative, les conditions dans lesquelles ont été produits les reproducteurs, (c'est-à-dire) les conditions de sa production...* »²³⁶. Il convient de rappeler que cette remarque souligne que l'on peut mettre en évidence les cas d'une question pédagogique-politique où des reproducteurs transmettent aux autres individus ce qu'ils avaient appris à l'école et dans la

²³⁵« Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960 : le « bénéfique du locuteur », *op.cit.*, p. 395.

²³⁶*La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement, op.cit.*, p.47.

société. Cette reproduction peut donc être négative en cas d'une imposition d'un formatage par le modèle colonial. C'est en quelque sorte une « fonction politique » comme la dénomme K. Marx. P. Bourdieu privilégie, nous l'avons dit, l'approche d'une « violence symbolique », exercée sur la conscience psychologique de l'apprenant. Pierre Bourdieu désigne son approche et celle de K. Marx par de : « *productions symboliques comme instruments de domination* » ou de « *systèmes symboliques* »²³⁷.

Dans le socle de disciplines pédagogiques qu'offre tout système éducatif, nous pouvons déterminer à quel point ce type d'idéologie évolue. Cela implique de nous demander si les programmes scolaires et les actions pédagogiques d'Haïti et ceux de la République Dominicaine ne s'inscrivent pas dans ce paradigme.

Comme l'ont expliqué Angéline Martel et Daniel Villeneuve pour montrer comment deux idéologies engendrent des visions particulières. Il s'agit d'une part de l'idéologie homogénéiste recherchant l'uniformité linguistique et culturelle, soit ce qui est nécessaire pour le maintien de l'unité nationale au Canada. Cela revient à refuser l'acceptation de la reconnaissance des différences linguistiques et culturelles pour préserver l'unité nationale. D'autre part, l'idéologie dualiste opte pour une unité nationale canadienne passant par le respect de la diversité et, plus particulièrement, par la reconnaissance de la dualité. Ces deux idéologies, tout à fait opposées, existent entre un groupe minoritaire et un groupe majoritaire dans le système éducatif et sont dès lors en conflit. Et parce que l'éducation joue le rôle de transmission des savoirs et de reproduction des valeurs sociales : « *s'il est un domaine dans lequel les idéologies de la nation sont susceptibles de se heurter de front, c'est bien en éducation* »²³⁸. Le pouvoir en place passe donc par les idéologies de l'éducation pour transmettre les idéologies de la Nation, entre principes démocratiques et autres. Il est à noter que par l'idéologie, l'État protège contre les abus et, en même temps, occasionne des abus. Par exemple, un État peut utiliser une matière enseignée à l'école pour dominer et exclure tout en régnant. L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie est sans nul doute l'une des matières les plus directement touchées par les choix idéologiques d'une Nation puisqu'elle renvoie à la (ré)écriture du passé jusqu'au présent et aux rapports entre différents territoires et nations.

Étant donné qu'il y a des idéologies de l'éducation, il s'agit alors de chercher à comprendre les types d'idéologies présentes dans l'éducation haïtienne et dominicaine afin de

²³⁷« Sur le pouvoir symbolique », *op. cit.*, p. 408.

²³⁸« Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960 : le « bénéfice du locuteur » majoritaire ou minoritaire », *op.cit.*, p. 392.

cerner les idéologies nationales/nationalistes et la construction qui en est proposée dans les manuels scolaires. Partout où une idéologie préétablie domine, les manuels scolaires évoquent des oppositions prétendument réelles, des combats d'idées entre dominés/dominants. Dès lors, un État est assurément responsable de la surveillance des institutions scolaires et du type d'enseignement qui y est pratiqué. Il choisit en tous les cas les orientations idéologiques qui servent de cadre aux programmes scolaires.

Selon le psychologue et secrétaire d'État de l'éducation espagnole Álvaro Marchesi, il y a trois types d'idéologies principales présentes dans le domaine de l'éducation, à savoir : l'idéologie libérale, l'idéologie pluraliste et l'idéologie égalitaire²³⁹. Celles-ci sont étroitement liées et permettent de comprendre le progrès d'une société et le bien-être de ses citoyens. Toutes les trois visent à améliorer la qualité de l'enseignement, mais les principes sur lesquels elles sont fondées et leurs répercussions sociales sont très différents. En ce sens, A. Marchesi affirme que : « *l'idéologie libérale suppose, en synthèse, d'incorporer au fonctionnement du système éducatif les règles du marché et la concurrence entre les centres éducatifs* »²⁴⁰. Cette idéologie questionne aussi la dimension économique même si elle se concentre sur le service éducatif, considéré comme un produit à « vendre » aux parents. Dans ce cas, les parents doivent recevoir des informations sur l'efficacité des centres éducatifs, en se basant avant tout sur la performance académique de leurs enfants. En somme, cette idéologie soutient le maximum de liberté dans le choix des établissements scolaires, mais ne peut assurer les principes d'égalité et d'équité. Il est donc fait appel aux usagers, en leur conférant un pouvoir de contrôle sur les « producteurs » du service que sont les établissements et les enseignants. Il est à signaler que la concurrence et le libre choix dans l'éducation font l'objet de discussions de nombreux penseurs nord-américains, comme Milton Friedman qui évoque : « *le système quasi-marchés* »²⁴¹, et une régulation du système éducatif par les usagers/clients.

L'idéologie pluraliste, comme son nom l'indique, est une idéologie qui justifie la présence du secteur privé et du public pour l'accès du plus grand nombre à la scolarisation. A.

²³⁹Alvaro Marchesi, « Ideología y educación », *El País* : edición Europa, 1995, p. 1 : « *la liberal, la pluralista y la igualitarista* », https://elpais.com/diario/1995/11/28/sociedad/817513223_850215.html, consulté le 21/07/2017.

²⁴⁰*Idem* : « *La ideología liberal supone, en síntesis, incorporar al funcionamiento del sistema educativo las reglas del mercado y la competencia entre los centros docentes* ».

²⁴¹Vincent Vandenberghe, « Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité », in : *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 8, 2001, p.111-123 (p.114), Groupe Interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), Université Catholique de Louvain, Belgique, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE008-8.pdf>, consulté le 21/11/2018.

Marchesi l'appelle justement l': « *art de la présence de centres publics et privés* », soulignant qu'elle « *privilégie les possibilités de l'offre publique d'éducation ouverte à tous les citoyens, sans aucune limitation* »²⁴². Cette idéologie valorise la reconnaissance de tous les centres éducatifs. Pour ce faire, l'État doit offrir beaucoup plus de possibilités, car les ressources sont sous son contrôle. L'idéologie pluraliste postule, en conséquence, un équilibre entre la liberté de choix et l'égalité à trouver une école. L'idéologie pluraliste renvoie aussi à l'idée de décentralisation du marché scolaire qui « [...] *consiste à dissocier la fonction de financement/contrôle de l'activité éducative de la fonction de "production" du service éducatif, fonctions anciennement concentrées entre les mains des pouvoirs publics* »²⁴³.

Enfin, la troisième idéologie, dite égalitaire, accentue la mise en place de règles et de principes visant à favoriser l'application des disciplines pédagogiques dans toutes les écoles. Voilà pourquoi A. Marchesi soutient que cette idéologie : « *affirme que l'éducation de base doit être la même pour tous les élèves* »²⁴⁴. L'idéologie égalitaire renforce donc la planification de l'offre éducative sans discrimination. Elle considère, en outre, que toutes les écoles doivent faire une offre éducative pratiquement égale afin qu'il y ait autonomie dans la gestion économique et que le développement curriculaire soit identique. Il faudrait alors que les pouvoirs régulent tout ce système, comme cela est fait en France, en proposant des ressources pour encadrer directement tous les enseignants. Comme l'a souligné Vincent Vandenberghe :

Le contrôle par le « marché » n'exclut pas un contrôle administratif, d'un type sensiblement différent que celui traditionnellement déployé, en l'absence de libre choix toutefois. Étant le bailleur de fonds, l'administration publique détient un levier qu'elle peut actionner pour tenter d'influencer le fonctionnement des écoles²⁴⁵.

Cela induit une régulation éducative tant dans le secteur privé que public. Cependant, l'idéologie égalitaire est confrontée à une contradiction importante dans les pays dans lesquels les écoles privées ont un poids très important et où le choix est possible comme par exemple en Haïti. Il est à rappeler qu'en Haïti et en République Dominicaine une frange des écoles privées est orientée par l'idéologie dominante qui oppose la « culture du pauvre » à la « culture du

²⁴²« Ideología y educación », *op.cit.*, p. 1: « *arte de la presencia de centros públicos y privados y apuesta por las posibilidades de la oferta pública de educación abierta a todos los ciudadanos, sin ninguna limitación* ».

²⁴³« Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité », *op.cit.*, p. 113.

²⁴⁴« Ideología y educación », *op.cit.*, p. 1: « *la igualitaria, afirma que la educación básica ha de ser igual para todos los alumnos* ».

²⁴⁵« Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité », *op.cit.*, p. 118.

riche »²⁴⁶. Pour Luc Boltanski : « *l'idéologie dominante est donc d'abord ce qui se transmet dans les lieux et, particulièrement, dans les institutions d'enseignement d'élite où les classes dominantes souhaitent envoyer leurs enfants pour qu'ils y acquièrent la bonne formation et le bon tour d'esprit...* »²⁴⁷.

En somme, il apparaît que ces idéologies : libérale, pluraliste et égalitaire sont en accord avec la législation des pays concernés en matière d'éducation. Elles permettent alors de mesurer comment l'éducation a évolué pendant les dernières années et d'évaluer l'évolution de l'éducation au cours d'une nouvelle décennie sur la participation et la gestion des écoles.

a. Pouvoirs, appareils idéologiques et éducation scolaire

Nombreux sont les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, comme par exemple la République d'Haïti et la République Dominicaine, qui semblent utiliser les écoles comme des « armes » défensives, voire offensives..., c'est-à-dire que ces écoles sont pour eux des objets polémiques récurrents sur lesquels ils s'appuient, notamment pour renforcer les conflits. Si les programmes scolaires sont alors la base de la réalisation des manuels scolaires, ces pouvoirs imprègnent ainsi les apprenants des générations futures de visions de vengeance : « [...] *l'École (mais aussi d'autres institutions d'État comme l'Église, ou d'autres appareils comme l'Armée) enseignent des « savoir-faire », mais dans des formes qui assurent l'assujettissement à l'idéologie dominante, ou la maîtrise de sa « pratique »* »²⁴⁸ nous dit Louis Althusser. Ainsi, avec l'appui d'exemple autour de l'historicité de ces deux systèmes, nous pourrions mieux comprendre le vacuum idéologique utilisé dans les champs éducatifs haïtien et dominicain. Il est à rappeler que les États haïtien et dominicain veulent se doter d'écoles efficaces, mais qui répondent avant tout à leurs besoins à court terme plutôt qu'aux intérêts sur la longue durée de ces deux Nations alors que l'École a deux grandes fonctions : la fonction socialisante et intergénérationnelle. En vue de l'efficacité et de l'équité de ces systèmes éducatifs, l'École doit donc contrôler, via les pouvoirs politiques et les ministères de l'éducation. De plus, même si le contrôle des usagers (clients) est nécessaire, une politique de la « bonne » gouvernance éducative est primordiale pour un système éducatif. Vincent Vandenberghe indique en ces termes :

²⁴⁶ Luc Boltanski, *Rendre la réalité inacceptable à propos de la reproduction de l'idéologie dominante*, Paris, Éditions Demopolis, 2008, p. 76.

²⁴⁷ *Rendre la réalité inacceptable à propos de la reproduction de l'idéologie dominante, op.cit.*, p. 77.

²⁴⁸ Louis Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche) », in : *Louis Althusser, Positions (1964-1975)*, Paris, Éditions sociales, n° 151, 1976, p. 67-125 (p. 76).

Les réglementations administratives peuvent être significativement étendues et nombreuses dans un quasi-marché scolaire. Les domaines les plus souvent « régentés » par l'administration centrale sont les curricula (programmes de cours et contenus), les salaires et pensions, les conditions de recrutement, de promotion, de licenciement des enseignants, les règles d'évaluation et de recrutement des élèves, l'emploi du temps hebdomadaire ou annuel²⁴⁹.

Ce que nous retiendrons, c'est qu'un certain type ou niveau d'idéologie est tout à fait nécessaire et légitime pour la fonction éducative, mais qu'un certain niveau d'idéologie préétablie est à proscrire pour éviter certains conflits, tant au niveau interne qu'externe, et notamment à mesure que l'on progresse vers les niveaux du secondaires et de l'université. Il faut laisser en effet aux apprenants leur libre-choix. On ne peut guère séparer les rapports entre l'idéologie et les pouvoirs de l'éducation, parce que l'idéologie : « [...] contribue à gagner le consentement des uns et des autres, dans la mesure où elle oriente les comportements en établissant les critères du bien et du mal »²⁵⁰. Néanmoins, il ne faudrait pas qu'elle soit (seulement...) un instrument propre aux pouvoirs politiques en place visant juste à « formater » des citoyens obéissants et surtout pas dotés d'esprit critique. Encore en nous référant à Martel et Villeneuve, nous rappellerons qu'au moyen de l'idéologie à l'école (lieu privilégié de production de consentement), l'exercice de l'État ou du pouvoir en place dépend de la coercition ou dépend d'une « production de consentement » —« a manufacture of consent »— pour reprendre l'expression de J. Tollefson²⁵¹. Toutefois, au fur à mesure qu'un apprenant avance en âge, le sentiment de liberté lui est nécessaire.

En République d'Haïti et en République Dominicaine, l'École est un appareil idéologique d'État politique où l'on rencontre encore des tabous de la civilisation coloniale. Louis Althusser nous a aidé à mieux comprendre ce jeu du système idéologique :

Nous croyons donc avoir de fortes raisons de penser que, derrière les jeux de son Appareil Idéologique d'État politique, qui occupait le devant de la scène, ce que la bourgeoisie a mis en place comme son appareil idéologique d'État n° 1, donc dominant, c'est l'appareil scolaire, qui, a, en fait, remplacé dans ses fonctions l'ancien appareil idéologique d'État dominant, à savoir l'Église. On peut même ajouter : le couple École-Famille a remplacé le couple Église-Famille²⁵².

En Haïti certains principes et comportements des pouvoirs en place ainsi que des enseignants vis-à-vis de l'enseignement sont issus de la colonisation. Quant à l'appareil

²⁴⁹« Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité », *op.cit.*, p. 118.

²⁵⁰« Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960 : le « bénéfice du locuteur » majoritaire ou minoritaire », *op.cit.*, p. 395.

²⁵¹*Op., cit.*, p. 395.

²⁵²« Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche) », *op.cit.*, p. 106.

d'idéologie d'État politique, la politisation de l'école est très en vogue. Les questions politiques imprègnent tant le système que le processus de socialisation ou d'ascension sociale de beaucoup de personnes relève de leur lien avec le pouvoir en place. Par exemple, les directeurs d'écoles publiques, inspecteurs, enseignants et autres, même ceux qui ne sont pas qualifiés, sont embauchés en passant par les ministres, les parlementaires et autres hommes politiques. L'accès de beaucoup d'élèves aux écoles secondaires publiques est aussi possible grâce au contact avec des politiciens. En ce qui concerne les enseignants, nombreux sont ceux qui fonctionnent comme des êtres tout-puissants, se tenant debout devant la classe en imposant leur enseignement aux élèves. Les nécessités économiques remplacent souvent la recherche de la meilleure instruction pour l'apprenant.

Est-ce que « *L'appareil idéologique scolaire* »²⁵³, comme l'appelle Louis Althusser, est un appareil idéologique d'État dominant tant en Haïti qu'en République Dominicaine ? Certaines disciplines comme les sciences sociales et humaines sont des champs où ces pouvoirs politiques imposent à l'apprenant un enseignement du passé colonial et notamment une perpétuation de leurs idéologies. Nous pouvons justement remarquer que cet enseignement, fondé sur le système colonial avec ses caractéristiques d'opposition, de rejet et racisme, véhicule une fausse vision du monde.

Nestor Capdavila souligne que l'objet de l'idéologie est universel et : « *L'Idéologie a pour ambition d'embrasser l'ensemble de la réalité humaine* »²⁵⁴. Point d'institutions scolaires ou de programmes sans idéologie (s) puisque ces derniers sont élaborés en fonction de choix politiques qui veulent donner parfois l'impression de « transformer » l'Histoire. Dans l'introduction de *L'Idéologie et l'utopie*, Paul Ricœur considère que l'idéologie est comme une « *distorsion* »²⁵⁵ de la réalité et cherche à sortir de la dichotomie entre illusoire et réel vis-à-vis de cette notion. Une distorsion est une déformation, une sorte de déséquilibre d'un objet ou de sa forme. De ce fait, affirmer que quelque chose relève d'une idéologie ne veut pas dire pour autant que cela soit faux ou vrai, même si cela sous-entend qu'il y a une représentation particulière de la réalité. Mais, pour Paul Ricœur²⁵⁶, cette distorsion n'a le caractère spécifique de l'idéologie que si les représentations prétendent à l'autonomie. Une idéologie cherche alors à légitimer des lois et principes au service d'une autorité dirigeante. Cette perception va au sens

²⁵³« Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche) », *op.cit.*, p. 106.

²⁵⁴ Nestor Capdavila, *Le concept d'idéologie*, Paris, Presse Universitaire France, 2004, p. 35.

²⁵⁵Paul Ricœur, *L'Idéologie et l'Utopie*, Paris, Editions du Seuil, 1997, p. 8.

²⁵⁶*L'Idéologie et l'Utopie*, *op.cit.*, p. 8.

de René Kaës qui soutient que : « *l'idéologie est une représentation falsificatrice du réel, elle soutient la position et la visée dominatrice de la classe sociale qui la construit à son profit, mais à son insu* »²⁵⁷. Paul Ricœur²⁵⁸ parle justement du déplacement de l'idéologie, de sa fonction de distorsion à la fonction de légitimation où elle doit combler un fossé existant entre la croyance et la revendication d'une classe dominante. Aussi, l'idéologie joue le rôle de médiation symbolique dans un champ d'existence sociale où toute action sociale est discréditée. En conséquence, la fonction de l'idéologie est donc consacrée à l'intégration, au sens où elle préserve l'identité sociale.

Il est à souligner que tant en Haïti qu'en République Dominicaine, la population scolaire issue de la masse populaire qui atteint le niveau baccalauréat, après son niveau technique, professionnel et universitaire, a toutefois subi deux peines. D'un côté, elle a souffert pour atteindre cette ascension sociale, car la classe dominante a tenté de l'y empêcher. Cela se traduit par exemple, vu les difficultés, notamment économiques rencontrées, par l'âge plus élevé de celui qui parvient à ce stade. D'un autre côté, la complicité des classes dirigeantes et donc l'État est évidente en favorisant les classes dominantes au travers du concept sociologique de « promotion sociale »²⁵⁹. C'est un processus de filtre pour ne pas l'intégrer dans la société. Par exemple, le système politique dominant, nous l'avons dit, est expert en recrutant ses membres tant dans les administrations publiques que privées. En Haïti, vue la crise du pays cela est encore plus prégnant. Dans les systèmes éducatifs haïtien et dominicain, nombreux sont alors les élèves et étudiants qui sont inquiets pour leur avenir se sentant écrasés par le joug d'énormes forces contraires et de contraintes du système politique face à leur attente.

De surcroît, les États haïtien et dominicain tendent à former notamment un Haïtien et un Dominicain extraverti, c'est-à-dire qu'il étudie dans l'île d'Hispaniola, mais il ne rêve que de vivre dans des pays étrangers comme les États-Unis, la France, le Canada ou encore l'Espagne. Si l'on prend, par exemple, le cas de l'immigration des intellectuels haïtiens vers le Canada, celle-ci renvoie à une perte de capital humain et a assurément une influence sur l'économie nationale haïtienne. Or, un apprenant n'est-il pas a priori formé pour travailler pour l'État, pour lui et pour ses semblables, ce qui signifie faire des choix pour renforcer le

²⁵⁷ René Kaës, *L'Idéologie, l'idéal, l'idée, l'idole*, Paris, Dunod, 2016, p. 17

²⁵⁸ *L'Idéologie et l'Utopie, op.cit.*, p. 8.

²⁵⁹ Marc-Arthur Fils-Aimé, « La crise de l'éducation et le projet anti-populaire en Haïti », *Alterpresse*, 2017, p. 1, <http://www.alterpresse.org/spip.php?article22136#.WiralOribIV>, consulté le 14/12/2017.

développement durable de son pays ? Il n'empêche que des choix sont faits pour renforcer la propagation de la culture impérialiste.

Ainsi, dans la pensée philosophique et éducative duartienne, nous pouvons lire dans les propos de Juan de la Cruz Gómez Pérez que l'un des objectifs de l'éducation dominicaine est de prôner : « *une éducation qui renforce la dominicanité face à d'autres Nations, sans tomber dans la xénophobie ou la xénophilie qui a caractérisé le peuple dominicain* »²⁶⁰. Renforcer une identité face à d'autres identités renvoie au conflit identitaire... En somme, l'école dominicaine n'est pas présentée comme devant procéder à la construction de l'être ou pour donner vie à une conscience collective, mais elle est inscrite dans une logique du conflit, dans un rapport de force.

En ce qui a trait à Haïti, Marc-Arthur Fils-Aimé souligne que : « *Tout d'abord, l'État haïtien a toujours tout mis en œuvre pour offrir à l'oligarchie rétrograde et aux pays impérialistes une école qui répond à leurs besoins et non aux intérêts de la Nation* »²⁶¹. En termes de manipulation, la formation de beaucoup d'Haïtiens se fait en conséquence plus au profit de l'État, pour qui ils travaillent quasiment pour rien ou au profit de pays « patrons » de l'État, comme par exemple les États-Unis. D'ailleurs, certains citoyens, instruits et formés sont mêmes exclus du système. Par exemple, il y a plus de 400 000 élèves de Terminale qui subissent des examens d'État chaque année. Rappelons que l'Université d'État d'Haïti comporte 19 facultés, elle organise des concours d'entrée où certaines facultés retiennent 200 étudiants au plus, et certaines autres retiennent 100 étudiants pour la première année universitaire. Ce chiffre se réduit au fur à mesure parce que ceux qui n'ont pas obtenu la note de 5 sur 10 pour la moyenne générale sont obligés d'abandonner. Le reste des étudiants qui arrive à être diplômé est inquiet pour son parcours professionnel, parce que non seulement le pays manque de création d'emplois, mais aussi parce que le recrutement en Haïti est assuré par les politiciens. Cela montre que la crise de l'éducation a atteint un haut degré en Haïti.

Ce processus peut se trouver dans presque tous les pays du monde entier, mais en Haïti et en République Dominicaine les pouvoirs politiques dominant tant la communauté éducative et intellectuelle qu'ils la rendent aliénée. Ceux qui donnent l'illusion de dominer comme intellectuels sont pourtant dominés par la classe dominante et par l'appareil étatique, comme le

²⁶⁰Juan de la Cruz Gómez Pérez, « Modelo educativo sustentado en el pensamiento filosófico », (s. d.), p. 12 : « *Una educación que fortalezca la dominicanidad frente a las demás naciones, sin caer en la xenofobia ni en la xenofilia que ha caracterizado a la gente dominicana* », <https://fr.scribd.com/doc/63824042/modelo-educativo-sustentado-en-el-pensamiento-filosofico>, consulté le 17/12/2018.

²⁶¹« La crise de l'éducation et le projet anti-populaire en Haïti », *op. cit.*, p. 1.

fait remarquer P. Bourdieu : « [...] *je rappelle que les intellectuels sont, en tant que détenteurs de capital culturels, une (fraction) dominée de la classe dominante...* »²⁶². Ainsi, les élèves de collège et de lycée qui seront de futurs dirigeants et feront partie de la classe intellectuelle sont déjà dominés par les classes dominantes et dirigeantes. Quand ils prennent le relai, quels résultats pourront-ils apporter ? Un agent social, intellectuel, colonisé n'est-il pas un danger social pour lui et ses semblables ?

Afin d'essayer d'interpréter ce monde capitaliste en ébullition, dans leur célèbre ouvrage : *Capitalisme et Schizophrénie I L'Anti-Œdipe*, Gilles Deleuze et Félix Guattari ont alors eu recours à l'expression : « machines désirantes ». Ces dites machines ne fonctionnent pas bien, car ils ont affirmé que : « *les machines désirantes ne marchent que détraquées, en se détraquant sans cesse* »²⁶³ et qu'on peut les rencontrer partout. G. Deleuze et F. Guattari ont mis en exergue l'exemple de la promenade d'un schizophrène comme un corps humain qui fonctionne sans estomac, sans intestin... pour montrer que les machines désirantes et un schizophrène ou encore un corps sans organes sont improductifs. Ils ont affirmé qu' : « *entre les machines désirantes et le corps sans organes s'élève un conflit apparent* »²⁶⁴. En ce sens, les États haïtien et dominicain peuvent être qualifiés de « machines désirantes » et leur population scolaire serait un « corps sans organes » où des élèves de collège auraient du mal à devenir des lycéens et, ensuite, des étudiants. Il est à noter qu'après la fin de leurs études, plus précisément en Haïti, nombreux sont ceux qui errent çà et là comme des schizophrènes, car ces dits États les ont exclus des systèmes. Ils sont devenus, en revanche, des ennemis des pouvoirs politiques, car leur savoir fait peur. En tant que personnes sans défense, ces étudiants, et demandeurs d'emploi, face à la classe dirigeante —« machines désirantes »—, se retrouvent comme bloqués à l'heure d'intégrer les systèmes dirigés par les détenteurs des pouvoirs. Ces possibles agents de socialisation sont rejetés alors qu'ils ont été instruits et formés.

Ainsi, en raison du manque de responsabilité des pouvoirs envers l'éducation scolaire, nous nous demandons si une certaine réinvention de l'école dans l'île d'Hispaniola, soit la refondation d'« une école de pensées »²⁶⁵ ne serait pas nécessaire. Dans un ouvrage intitulé :

²⁶² *Question de sociologie, op.cit.*, p. 70.

²⁶³ Gilles Deleuze Félix Guattari, *Capitalisme et Schizophrénie I L'Anti-Œdipe*, Paris, Les Éditions de Minuit (Collection critique), 1973, p. 16.

²⁶⁴ *Idem*

²⁶⁵ Pierre Bourdieu et Luc Boltanski, *La production de l'idéologie dominante*, Paris, Éditions des Raisons d'agir, 2008, p. 122

Reinventar la escuela/Réinventer l'école, écrit par Ana Estela Henríquez et ses collaborateurs, nous pouvons lire les commentaires suivants :

L'école est en train de s'effondrer, il n'y a pas de terrain de jeu, il n'y a pas d'espace pour travailler. Les élèves n'entrent qu'en partie parce qu'il n'y a pas assez de place dans la salle de classe. Nous manquons de matériel, il n'y a pas de craie. Il n'y a pas de photocopieur ou d'ordinateur pour travailler sur un récit. « (Commentaire d'une enseignante). « Ma salle de classe est spacieuse et appropriée ... J'ai de bonnes conditions, il y a eu des conflits entre le personnel et la direction qui ont créé une atmosphère de tension et d'agitation. (Commentaire d'une enseignante)²⁶⁶.

Ces défis auxquels sont confrontés les enseignants sont des raisons parmi d'autres qui invitent à évoquer la problématique d'une nouvelle école dominicaine. Mais ces commentaires ne sont pas suffisants pour comprendre dans quelle optique cette nécessité de la réinvention de cette école a été évoquée. En plus, Henríquez et ses collaborateurs affirment : « *Mais, parler de "la" situation de l'école dominicaine comme si elle n'était qu'une seule n'est pas tout à fait le cas. La réalité nous montre qu'il y a beaucoup de situations, qu'il existe différents profils d'écoles, chacune a ses caractéristiques bien distinctes* »²⁶⁷. En dépit du lien de l'État avec l'École induisant que la présence étatique rende plus efficace les décisions pédagogiques, il n'empêche que le système éducatif dominicain fait face à un ensemble de défis avec un quotidien marqué par la division, l'exclusion, l'incapacité d'offrir une éducation de qualité, etc.

Concernant Haïti, nous nous demandons quelle signification cela a en Haïti de parler, de temps à autres, de réforme ou de refondation du système étatique haïtien et du système éducatif. Ces concepts de réforme, de refondation et de décentralisation sont pourtant très évoqués par les gouvernements haïtiens. Nous pensons par exemple à *La Réforme Bernard* (1982) et au fait que le gouvernement de Michel Martelly vienne de proposer la *Refondation du Système Éducatif Haïtien* (2010) sous prétexte de l'élaboration du *Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire* (PSUGO), baptisé : *Lékol Timoun yo*. Julien Mérian dans son article : « Le défi haïtien : refonder l'État à partir de la décentralisation ? » a

²⁶⁶ Ana Estela Henríquez (et coll.), *Reinventar la escuela, ¿qué opciones ?, Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la República Dominicana*, Oficina de la UNESCO en Santo Domingo, Editora Centenario, 2003, p. 26 : « *La escuela se está cayendo a pedazos, no hay patio, no hay espacio para poder trabajar. Los estudiantes entran por partes porque no caben en el aula. Carecemos de materiales, no hay ni tiza. No hay fotocopidora para trabajar un cuento ni una computadora* ». (Comentario de una docente). « *Mi aula es espaciosa y apropiada... tengo buenas condiciones. Se han presentado algunos conflictos entre el personal y la dirección que han creado un ambiente de tensión y desasosiego* » (Comentario de una maestra) ».

²⁶⁷ *Idem* : « *Pero, hablar de « la » situación de la escuela dominicana como si fuera una sola no es del todo acertado. La realidad nos indica que hay muchas situaciones, que existen diferentes perfiles de escuelas, cadauna con características distintas* ».

analysé à cet égard le système étatique en évoquant certaines raisons invitant à une nécessaire décentralisation et une réforme de l'appareil étatique haïtien :

C'est donc un paysage territorial éclaté qui va coexister avec un pouvoir central vigoureux. Cet éclatement trouve son origine dans la faiblesse réelle de ce pouvoir central et dans l'existence de véritables « baronnies locales » bien décidées à conserver leur autonomie pour faire se soumettre une paysannerie misérable²⁶⁸.

Il ressort ainsi que l'État ne se soucie pas de la décentralisation du pays, lequel a toujours été résumé à... Port-au-Prince. Comme il est mentionné dans les programmes de collège, soit le : *Curriculum de l'École Fondamentale Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle*²⁶⁹, il s'agit de montrer aux élèves qu'environ 1/5 de la population haïtienne est concentrée dans cette ville et de mettre l'accent sur les problèmes qu'entraînent l'extension anarchique de la ville de Port-au-Prince. Les agents d'éducation sont donc conscients que l'État est responsable de la « bidonvilisation », facteur de paupérisation en Haïti. Aussi, en revenant à la question d'éducation, la « refondation du système éducatif haïtien » constitue, par exemple, le sous-titre du Plan Opérationnel 2012-2017 que le ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) haïtien a élaboré, comme un rêve... pour l'année 2030. À cet égard nous pouvons lire :

Nous partageons un rêve : celui de voir Haïti comme un pays émergent d'ici 2030, société de la simplicité, équitable, juste et solidaire, vivant en harmonie avec son environnement, sa culture et une modernité maîtrisée où l'État de droit, la liberté d'association et d'expression et l'aménagement du territoire sont établis; dotée d'une économie moderne, forte, dynamique, compétitive, ouverte et à large base territoriale, où l'ensemble des besoins de base de la population sont satisfaits et gérés par un État unitaire, fort, garant de l'intérêt général, fortement déconcentré et décentralisé²⁷⁰.

Ces propos, inscrits dans le plan opérationnel du ministère, nous amènent à nous poser une autre question. Si le ministère lui-même parle du besoin de la décentralisation du système éducatif, serait-il alors conscient que ce système ne fonctionne pas ? Il apparaît que l'appareil de l'État haïtien fonctionne généralement, comme en sens inverse, avec un système politique qui influe fortement sur le système éducatif.

Les systèmes étatiques haïtien et dominicain semblent fonctionner en effet de façon schizophrénique, entre déni de la réalité et mépris des masses. En Haïti comme en République

²⁶⁸Julien Mérian, « Le défi haïtien : refonder l'État à partir de la décentralisation ? », in : *Haiti : l'oraison démocratique, Pouvoirs dans la Caraïbe*, Revue du CRPLC, Paris, L' Harmattan, n°10, 1998, p. 97-103 (p. 112).

²⁶⁹Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), *Curriculum de l'École Fondamentale Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle*, Port-au-Prince, MENFP, 1989-1990, p. 59.

²⁷⁰(MENFP), « Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien Plan Opérationnel 2010-2015, Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation », Port-au-Prince, MENFP, 2011, p. 3, http://menfp.gouv.ht/Plan_Operationnel_2010_2015_.pdf, consulté le 19/ 12/2018.

Dominicaine, depuis des décennies, les États favorisent la corruption. Dans un communiqué, publié par le Département du Trésor Américain, sous le titre : *Gobierno de Trump sanciona a senador dominicano por corrupción en Haití/Le gouvernement de Trump sanctionne un sénateur dominicain pour corruption en Haïti*, nous pouvons lire : « le sénateur Bautista a utilisé sa position pour s'impliquer dans des actes de corruption, notamment en profitant des efforts humanitaires pour la reconstruction d'Haïti »²⁷¹. En s'associant avec des acolytes haïtiens, le sénateur dominicain Félix Bautista a profité du malheur d'Haïti après le dévastateur tremblement de terre du 12 janvier 2010. Dans un communiqué de presse sur ces sanctions, le Département du Trésor décrit Bautista comme impliqué : « dans d'importants actes de corruption en République Dominicaine et en Haïti »²⁷². Alors qu'un sénateur est celui qui propose justement des lois sur les logements sociaux, les soins de santé, l'éducation, l'éradication de la corruption, il se met à violer les droits de l'homme, et ce cas n'est pas isolé. Et lorsque nous lisons l'article : *Les troublantes accusations de Sherlson Sanon contre Joseph Lambert, Edwin Zenny et consorts*, nous comprenons très vite que le comportement du sénateur Joseph Lambert²⁷³, dans le Sud-est d'Haïti, est un exemple courant de corruption de la jeunesse parmi d'autres détenteurs de pouvoirs en Haïti. Dans des déclarations faites par devant notaire et rendues publiques par le Réseau National de Défense des Droits Humains (RNDDH), un jeune du nom de Sherlson Sanon a dénoncé les actes du sénateur Joseph Lambert en expliquant que celui-ci lui a demandé d'abandonner ses études et l'a engagé pour assurer le transport de cargaisons de drogue. S. Sanon déclare que :

Parallèlement, le Sénateur Joseph Lambert m'a conseillé d'abandonner mes études, arguant que les documents, les certificats de fin d'études ne rapportent rien en Haïti. Il m'a affirmé qu'il pourrait me les faire avoir, sans qu'il ne me soit nécessaire d'aller à l'école. De plus, il m'a promis une voiture, une maison et un emploi au niveau de la fonction publique²⁷⁴.

Tout cela nous permet de comprendre la corruption ambiante. On dit souvent que l'École est le chemin du succès, mais le succès par l'École devient une exception. L'acte du sénateur en question le montre bien. Étant donné la réalité, nous pouvons malheureusement

²⁷¹Jacqueline Charles, « Gobierno de Trump sanciona a senador dominicano por corrupción en Haití », *El Nuevo Herald*, 2018, p. 1 : « El senador Bautista utilizó su posición para involucrarse en [actos de] corrupción, incluyendo aprovecharse de los esfuerzos humanitarios para la reconstrucción de Haití », www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/article213074084.html, consulté le 20/06/2018.

²⁷²*Idem* : « En actos importantes de corrupción tanto en República Dominicana como en Haití ».

²⁷³Malgré ses multiples résidences privées, ce président du Sénat s'offre en février 2018, payée par l'État, une seconde résidence officielle, à environ 1 million de gourdes par mois, soit environ treize mille euros.

²⁷⁴Radio Quiskeya, « Haiti-Justice : Les troublantes accusations de Sherlson Sanon contre Joseph Lambert, Edwin Zenny et consorts », Port-au-Prince, éd. Me Jean Beaubrum L. Rony, Notaire Public, p. 1, 2013, <http://www.radiokiskeya.com/spip.php?article9639>, consulté le 17/10/2017.

affirmer que, dans ces pays, l'École n'est pas la clé de la réussite, ou du moins, si elle a été considérée comme une route pour réussir, aujourd'hui les repères ne sont plus les mêmes et les règles ont évolué. En d'autres termes, l'École n'est plus vue comme une clé pour la réussite. C'est la politique qui serait la clé de la réussite, tant en Haïti qu'en République Dominicaine, les détenteurs des pouvoirs bénéficiant des franchises douanières, favorisant la contrebande et faisant passer de la drogue...

En effet, un gouverné est influencé par le comportement de son gouvernant, de celui qui lui propose des lois. Quel héritage ces sénateurs lèguent-ils aux jeunes collégiens, lycéens et universitaires de leurs pays ? L'éthique ou l'iniquité ? L'Anti-Œdipe a été créé par Gilles Deleuze et Félix Guattari pour mieux comprendre la nécessité d'une révolution inédite. Le complexe de l'Anti-Œdipe est tout à fait politique et invite donc au rejet de la théorie œdipienne ou de l'ordre social, car pour G. Deleuze et F. Guattari la structure sociale, politique et économique englobe une hiérarchie insatisfaisante. Dans la proposition de l'idée de machines désirantes, des machines fantasmatisques, comparables à des classes dominantes qui ne fonctionnent pas comme œuvrent les machines techniques, Deleuze et Guattari nous affirment que : « *les machines désirantes au contraire ne cessent de se détraquer en marchant, ne marchent que détraquées : toujours du produire se greffe sur le produit, et les pièces de la machine sont aussi bien le combustible* »²⁷⁵. En fait, dans le système capitaliste, les pays développés sont identifiés à des machines techniques et les pays sous-développés se sont mis à la place des machines désirantes. Ces dernières se sont greffées sur les grands pays, comme Haïti et la République Dominicaine qui ont pour modèle les États-Unis, le Canada, l'Espagne ou la France. Malgré tout, ces machines désirantes (pays dominés) ne cessent de tomber en panne.

En somme, les systèmes éducatifs et les détenteurs des pouvoirs haïtien et dominicain sont des exemples d'appareils schizophréniques, ce qui nous invite au questionnement de la colonialité du pouvoir/des pouvoirs.

a. La colonialité du pouvoir

Rappelons tout d'abord qu'il importe de distinguer entre « colonialisme » et « colonialité ». Le colonialisme fait en effet référence à un écrasement « légal » politique, voire militaire par une force étrangère, par un impérialisme officiel, tandis que la colonialité renvoie à la persistance d'un écrasement culturel même après la fin officielle du colonialisme politique.

²⁷⁵ *Capitalisme et Schizophrénie I L'Anti-Œdipe*, op.cit., p. 41.

Les théoriciens décoloniaux invitent à un décentrement des pouvoirs, des savoirs, à l'instar des pensées. Par exemple, Santiago Castro-Gómez parle de : « *La colonialidad del poder o la « otra cara » del proyecto de la modernidad/La colonialité du pouvoir ou l' « autre côté » du projet de la modernité* ». Il souligne que :

La négation persistante de ce lien entre la modernité et le colonialisme par les sciences sociales a été, en fait, l'un des signes les plus évidents de sa limitation conceptuelle. Imprégnées dès l'origine par un imaginaire eurocentrique, les sciences sociales ont projeté l'idée d'une Europe aseptique et auto-générée, historiquement formée sans aucun contact avec d'autres cultures²⁷⁶.

Du point de vue sociopolitique, *la colonialidad del poder y del saber* est une idée à partir de laquelle on peut essayer d'appréhender comment les Européens ont envahi l'imaginaire de l'Autre en l'occidentalissant comme le souligne Pachón Soto : « *la colonialité du pouvoir réprime toute production de connaissances, de savoirs, d'imaginaires, de mondes symboliques et d'images du colonisé pour lui en imposer de nouveaux* »²⁷⁷. Walter Mignolo l'appelle : « *el sistema-mundo moderno/colonial (système mondial moderne/colonial)* ». Selon d'autres théoriciens du groupe tels que Mignolo, Dussel et Wallerstein, l'État moderne ne devrait pas être considéré comme une unité abstraite, distincte du système de relations mondiales configuré après 1492, mais comme une fonction de ce système de pouvoir international²⁷⁸ actuel, soit la colonialité du pouvoir/des pouvoirs. Quant à Quijano, les notions de « race » et de « culture » fonctionnent comme dispositif prégnant qui génère des identités opposées²⁷⁹. En conséquence, le colonisé est un contre-exemple et est vu en tant que l'Autre, ce qui justifie l'exercice du pouvoir disciplinaire par le colonisateur. La dichotomie centre/périphérie s'exprime alors avec le mal, la barbarie et l'incontinence comme marques « d'identité » du colonisé. Ce sont aussi celles des masses populaires dans les sociétés postcoloniales. En revanche, la bonté, la civilisation et la rationalité sont montrées comme étant les caractéristiques du colonisateur. C'est ainsi que les néo-colons, détenteurs des pouvoirs aujourd'hui, se perçoivent. En d'autres termes, l'écrasement des masses populaires, dominées en tant qu'altérité, est la pratique des détenteurs des pouvoirs actuels.

²⁷⁶« Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro" », *op.cit.*, p. 92 : « *La persistente negación de este vínculo entre modernidad y colonialismo por parte de las ciencias sociales ha sido, en realidad, uno de los signos más claros de su limitación conceptual. Impregnadas desde sus orígenes por un imaginario eurocéntrico, las ciencias sociales proyectaron la idea de una Europa ascética y autogenerada, formada históricamente sin contacto alguno con otras culturas* ».

²⁷⁷Cité par Jacques-Michel Gourges, *Les manuels scolaires en Haïti, Outil de la colonialité*, *op.cit.*, p. 23.

²⁷⁸« Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro" », *op.cit.*, 92.

²⁷⁹« « Race » et colonialité du pouvoir », *op.cit.*, p. 15-21.

Nous essayerons de comprendre plus particulièrement la classification et la hiérarchisation des peuples qui ont subi la colonisation, comme cela a été le cas d'Haïti et de la République Dominicaine. Non seulement les chefs d'État excluent le peuple, mais ils ne cessent aussi de le dominer. Nous pouvons y retrouver la remarque de Karl Marx sur le système capitaliste, soit l'une des principales activités dominantes des êtres humains : « *l'action des hommes sur les hommes* »²⁸⁰ ou celle de Pierre Bourdieu évoquant : « *le pouvoir symbolique* » ou encore l'expression wébérienne de « *domestication des dominés* »²⁸¹ où le régime politique domine les masses populaires. Ainsi, la colonialité du pouvoir permet d'appréhender comment les expériences historiques de ces peuples sont construites à partir de l'imposition, durable, de schémas de pensées venus d'ailleurs.

De ce fait, les analyses du groupe *Colonialidad/Modernidad* nous ont permis de comprendre comment ces processus sont liés à la dynamique de la constitution du capitalisme en tant que système mondial. En effet, Edgardo Lander et ses collaborateurs montrent comment les disciplines de sciences sociales enseignent des « lois » qui régissent l'économie, la société, la politique et même l'histoire pour définir des politiques gouvernementales fondées sur une normativité eurocentrique scientifiquement légitimée. Nous pouvons lire : « *Il nécessaire de souligner que, lorsque je parle de capitalisme au singulier, je prends certains risques, comme s'il s'agissait d'une entité homogène et délimitée, au lieu d'un processus complexe qui acquiert diverses configurations dans différents domaines* »²⁸². En ce qui concerne la mondialisation néo-libérale, E. Lander propose une redéfinition de la relation entre l'Occident et ses rapports avec les dominés, soit un changement du terme « eurocentrisme » en : « *globocentrismo/globocentrisme* »²⁸³. Ce qui signifie que cette persistance de l'écrasement s'étend dans toutes les sphères du monde. Aussi, Santiago Castro-Gómez revient avec Quijano en expliquant que selon lui : « *le pillage colonial est légitimé par un imaginaire qui établit des différences incommensurables entre le colonisateur et le colonisé* »²⁸⁴.

²⁸⁰ *L'Idéologie Allemande, op.cit.*, p. 59.

²⁸¹ Cité par P. Bourdieu, « Sur le pouvoir symbolique », *op.cit.*, p. 408.

²⁸² « La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas », *op.cit.*, p. 89 : « *No es necesario decir que asumo ciertos riesgos al hablar del capitalismo en singular, como si fuera una entidad homogénea y delimitada, en vez de un proceso complejo que adquiere diversas configuraciones en distintas áreas* ».

²⁸³ *Idem.*

²⁸⁴ « Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro" », *op.cit.*, p. 92 : « *la expropiación colonial es legitimada por un imaginario que establece diferencias incommensurables entre el colonizador y el colonizado* ».

C'est pourquoi les sciences sociales peuvent aider à déceler les comportements des pouvoirs politiques et des systèmes éducatifs fondés sur la mentalité du système colonialiste. Non seulement ces pouvoirs se fondent sur des idéologies du colonialisme moderne, mais ils peuvent véhiculer une plus grande rigidité que les anciens pouvoirs coloniaux. Ainsi, En Haïti et en République Dominicaine, la crise des systèmes éducatifs est traditionnellement forte parce que certaines pratiques socioculturelles telles que la marginalisation des zones rurales au profit des zones urbaines, l'exclusion sociale de la masse paysanne au profit des élites, les préjugés de couleurs, la question du blanchiment d'argent des fonds dédiés à l'éducation... perdurent au sein des gouvernements. Par exemple, dans un manuel scolaire de 5^e et de 6^e année (soit CM1 et CM2 en France), intitulé : *Instruction Civique et Morale: Cours Moyens J'aime Haïti*, la première définition de l'État est : « *L'État haïtien est l'ensemble des Haïtiens qui habitent Haïti* »²⁸⁵. Ensuite, on trouve la définition suivante : « *On appelle aussi État l'autorité qui représente le peuple : elle (autorité) agit par les différents services publics* »²⁸⁶. En ce qui concerne le pouvoir exécutif, deux personnes sont en train d'échanger, l'une dit : « *l'État, c'est le président et ses ministres !* » et l'autre répond : « *Ah non ! L'État, c'est tout le peuple* »²⁸⁷. Quant au domaine de l'État, l'une des personnes souligne : « *Voler l'État n'a rien de mal !* » et l'autre répond : « *Quand tu voles l'État, c'est nous que tu voles* »²⁸⁸. Cela n'empêche pas les dirigeants politiques de voler l'État, tout en faisant le peuple se taire. La disparition du fond pétro-caribe sous les gouvernements de René Garcia Préval en 2010 et celui Joseph Michel Martelly en 2016 en est un exemple, récent, parmi d'autres²⁸⁹. En somme, il semblerait que pour les gouvernements haïtiens, voler l'État n'est pas voler.

En République Dominicaine, la corruption est également très courante. Jacqueline Jiménez Polanco rappelle qu' : « *actuellement, la République dominicaine souffre d'une crise institutionnelle caractérisée par l'existence de niveaux élevés de corruption dans toutes les couches de la vie publique* »²⁹⁰. La communauté internationale montre que la République

²⁸⁵Frères de l'Instruction Chrétienne, *Instruction Civique et Morale, Cours Moyens : J'aime Haïti*, Port-au-Prince, Maisons Henry Deschamps, 2018, p. 5.

²⁸⁶*Idem.*

²⁸⁷*Op.cit.*, p. 24.

²⁸⁸*Instruction Civique et Morale, Cours Moyens : J'aime Haïti, op.cit.*, p. 31.

²⁸⁹Leslie Péan, « Haïti : La corruption rose et les fonds PetroCaribe (1, 2, 3 de 5) », Port-au-Prince, Journal : *Alter Presse*, Blog : Le Projet d'Information Canada-Haïti, 2014, p. 1, <https://canada-haiti.ca/content/ha%C3%Afti-la-corruption-rose-et-les-fonds-petrocaribe-1%2C2%20de%205>, consulté le 11/12/2018.

²⁹⁰Jacqueline Jiménez Polanco, « La corrupción política en la República Dominicana y la entronización del partido cartel », The City University of New York, New York, vol. 15, n° 2, 2016, p. 9-28 : « *En la actualidad, la República Dominicana padece una crisis institucional caracterizada por la existencia de altos niveles de*

Dominicaine est l'un des pays les plus corrompus en Amérique Latine. Par exemple, le scandale d'Odebrecht²⁹¹ avec un ministre et sept autres personnes -dont plusieurs anciens fonctionnaires dominicains- arrêtés en République Dominicaine en 2017 pour des pots-de-vin versés par l'entreprise de construction brésilienne Odebrecht, en est un exemple récent.

Ainsi, il semble que les gouvernements bénéficient de tous les droits alors que les masses populaires n'en n'ont pas. S'appuyant sur la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen*, en Haïti et en République Dominicaine, dans les leçons civiques et morales, il est enseigné que la citoyenneté est un lien politique et que pour cette raison, il y a en même temps un lien juridique qui implique des devoirs et des droits dudit citoyen. Bien entendu, les devoirs du citoyen sont censés être obligatoires, comme par exemple le fait que le peuple doit obéir à la loi : « *Les Lois sont des règles formulées pour tous. Elles fixent la limite des droits et des devoirs de chacun. Elles sont obligatoires pour tous et ceux qui désobéissent méritent une peine* »²⁹² et doit voter pour avoir des dirigeants. Dans la constitution dominicaine, il est question de : « *la inviolabilidad de la vida y la libertad personal/l'inviolabilité de la vie et la liberté personnelle* »²⁹³ ; toutefois, les droits du citoyen, comme le droit à un logement décent ou le droit à une éducation de qualité favorisant l'ascension sociale sont réservés aux fils des classes dominantes et dirigeantes. En réalité, ce sont les dirigeants qui jouissent du droit à la santé et aux loisirs. Dans ces pays, le système néo-colonialiste, soit une domination prégnante, est toujours organisé selon un ordre hiérarchique entre supérieurs et subalternes. Rappelons à cet égard cette phrase d'Edgardo Lander : « *le déni du droit du colonisé commence par l'affirmation du droit du colonisateur (...)* »²⁹⁴. Le dominateur a confisqué le droit en rejetant la part du dominé, notamment en Haïti.

De plus, via le concept de colonialité du pouvoir, Lander et ses collaborateurs²⁹⁵ montrent que les dispositifs panoptiques érigés par les États modernes s'inscrivent dans une

corrupción en todos los estratos de la vida pública », <http://www.usc.es/revistas/index.php/rips/article/view/3683/4053>, pdf, consulté le 05/12/2018.

²⁹¹Le Groupe Odebrecht, le plus grand conglomérat de construction de la région, est fortement impliqué dans la corruption au Brésil en particulier et en Amérique Latine en général.

²⁹²*Instruction Civique et Morale, Cours Moyens : J'aime Haïti, op.cit.*, p. 6.

²⁹³El equipo de inversiones pedagógicas de Editorial Santillana, *Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013, p. 31.

²⁹⁴« La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas », *op.cit.*, p. 6 : « *La negación del derecho del colonizado comienza por la afirmación del derecho del colonizado (...)* ».

²⁹⁵*Op.cit.*, p. 92 : « *El concepto de la "colonialidad del poder" amplía y corrige el concepto foucaultiano de "poder disciplinario", al mostrar que los dispositivos panópticos erigidos por el Estado moderno se inscriben en una estructura más amplia, de carácter mundial, configurada por la relación colonial entre centros y periferias a raíz de la expansión europea* ».

structure de nature plus ample, de caractère mondial, lié à la colonisation. Face à une telle conception, Angéline Martel et Daniel Villeneuve soulignent que : « [...] *dans les systèmes éducatifs contemporains, la transmission du savoir a pour corollaire la production et la reproduction des valeurs sociales et linguistiques qui favorisent généralement la promotion des groupes dominants au détriment de groupes minoritaires* »²⁹⁶, soit une structure façonnée par la relation coloniale entre les centres et les périphéries à la suite de l'expansion européenne. Aníbal Quijano souligne d'ailleurs que le passage de Christophe Colomb en Amérique demeure un miroir eurocentrique de vocation mondiale qui perdure. Il rappelle que : « *la codification de la différence en l'idée de race, un fait qui est venu à tel point naturaliser les rapports de domination coloniaux entre Européens et non-Européens qu'il est devenu un instrument de domination sociale efficace, durable et universelle* »²⁹⁷. La perduration de ce miroir colonial derrière lequel certains pouvoirs, actuels, se cachent encore est typique en Haïti et en République Dominicaine. En somme, ces pouvoirs utilisent bel et bien un miroir hérité du pouvoir colonial pour masquer leur vrai visage.

Violence et domination sont les pratiques communes des grandes Nations colonisatrices qui demeurent comme des traces indélébiles, sous diverses formes dans les mentalités. La structuration des pigmentocraties en est l'un des fondements. Par conséquent, la vie des peuples noirs aujourd'hui porte ce lourd héritage infernal. À ce sujet, nous rappellerons un poème d'Aimé Césaire : « [...] *et que dure chaque meurtrissure, passer, de ne pas dépasser les mémoires vivantes, passer, de tout paysage garder intense la transe de passage...* »²⁹⁸. Il reste comme une trace résiduelle, une cicatrice. En matière psychologique, la trace de la période coloniale demeure comme une blessure dans la vie quotidienne antillaise/latino-américaine/africaine. Des décennies après l'abolition de l'esclavage, les gouvernements des pays colonisés, héritiers des courants coloniaux, continuent d'adopter cette même mentalité.

Le choix de ce concept de colonialité du pouvoir développé notamment par Edgardo Lander pour mesurer les traces du passé dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en Haïti et en République Dominicaine nous semble pertinent, car l'Histoire et la Géographie sont deux matières-clés quant à la construction civique et morale et véhiculent des

²⁹⁶« Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960 : le « bénéfique du locuteur » majoritaire ou minoritaire », *op.cit.*, p. 392-393.

²⁹⁷« La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas », *op.cit.*, p. 83 : « *la codificación de la diferencia en la idea de raza, hecho que llegó a naturalizar de tal manera las relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos que llegó a convertirse en un instrumento de dominación social eficaz, perdurable y universal* ».

²⁹⁸Aimé Césaire, *Moi, laminaire...*, La Poésie, Paris, Seuil, 1997, p. 89.

représentations identitaires qui contribuent à forger les citoyens. Les idéologies des pouvoirs haïtien et dominicain qui charpentent la transmission des savoirs en République d'Haïti et en République Dominicaine rendent de plus en plus difficiles les rapports politiques, économiques et sociaux de ces peuples. De ce fait, les idéologies véhiculées dans les manuels scolaires transmettent une approche de l'altérité qui mérite d'être questionnée. Or, la construction intellectuelle des Haïtiens et des Dominicains passe par le choix de modèles.

c. Systèmes éducatifs haïtien et dominicain : quelle (s) préoccupation (s) des États ?

Pour tenter de mesurer la préoccupation de ces États haïtien et dominicain au regard de leurs systèmes éducatifs, il convient de nous intéresser de près aux lois sur lesquelles sont fondées l'éducation haïtienne et dominicaine. Cette analyse permettra d'appréhender les idéologies retenues et leurs évolutions en matière d'éducation. Ainsi, les êtres humains adultes doivent fournir à un enfant une somme de culture pour l'éveiller, pour développer son intelligence, dans l'objectif de le faire devenir homme, comme le suppose Émile Durkheim : « *c'est par la coopération et par la tradition sociale (s) que l'homme s'est fait homme* »²⁹⁹. Aussi, dans ce même cadre général, selon l'article 26-2 de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen* :

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix³⁰⁰.

D'aucuns considèrent qu'assurer l'éducation d'un enfant revient seulement aux familles : « *l'éducation est alors conçue comme une chose essentiellement privée et domestique* »³⁰¹. Cependant, le terme « éducation » renvoie avant tout à une fonction sociale, c'est-à-dire qui vise à l'épanouissement et/ou à l'ascension sociale de l'homme. Pour le respect des droits de l'homme et le maintien d'une culture de la paix, il importe que l'État joue son rôle. Ce faisant, celui-ci véhicule son idéologie et choisit son rôle en matière de régulation scolaire. À cet effet, Émile Durkheim souligne que : « [...] *tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action. Ce n'est pas à dire pour cela qu'il doive nécessairement monopoliser l'enseignement* »³⁰². L'État a donc le droit d'exercer sa pleine

²⁹⁹ *Éducation et sociologie (10 édition 3^e tirage), op.cit., p. 13.*

³⁰⁰ Dominique Schnapper et Christian Bachelier, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000, p. 132.

³⁰¹ *Éducation et sociologie, op.cit., p. 58.*

³⁰² *Op.cit., p. 59.*

autorité sur les institutions scolaires, mais sans pour autant les accaparer. Les Constitutions haïtienne et dominicaine reprennent la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen* pour redéfinir les devoirs et droits des citoyens haïtiens et dominicains sur le plan scolaire et autres. Certains de leurs articles constitutionnels, que nous présenterons séparément dans les propos qui suivent, font notamment référence au droit à l'éducation. Ils montrent que chaque enfant a droit à une éducation complète et de qualité, dans des conditions égales, sans aucune limitation. Mais jusqu'à quel point les États haïtien et dominicain exercent-ils une surveillance pour veiller à ce l'éducation soit effectivement réalisée ainsi ?

Concernant l'éducation haïtienne, au-delà de lire, d'écrire et de savoir compter, il est clair que l'éducation sous toutes ses formes est un problème social grave. Les analyses comme par exemple celles de Jean Louiner Saint Fort³⁰³ autour des politiques de la réforme éducative en Haïti montrent en effet que, malgré les diverses réformes éducatives, il existe une faiblesse et un manque de surveillance dans le système éducatif haïtien. Ce problème s'avère si récurrent que dans les rapports récents des conseils des ministres du gouvernement du président Michel Martelly et du premier ministre Laurent Lamothe, édités le 14 mai 2012, nous pouvons lire :

Offre scolaire très limitée, de faible qualité et inégalement répartie. Plus de 80% du parc scolaire est privé (non public) et service payant; Forte concentration des établissements d'enseignements secondaires, supérieurs et techniques dans les zones urbaines; Enseignants majoritairement non qualifiés utilisant des Méthodes pédagogiques obsolètes; Offre de formation insuffisante et mal répartie. Faiblesse du système de supervision scolaire et d'encadrement des maîtres. Insuffisance de manuels scolaires et ressources didactiques dans les écoles, etc. Plus de 70% des écoles non publiques ne sont pas accréditées. Le taux d'admission au secondaire est de 21.5%³⁰⁴.

Bien que l'éducation soit officiellement « gratuite » en Haïti, les écoles publiques ne reçoivent même pas la moitié des enfants du pays. Il ressort que la majorité des établissements scolaires sont privés et que les zones rurales souffrent de l'absence d'écoles. Pour rendre les choses plus faciles à comprendre, rappelons que les uniformes, les livres et les fournitures scolaires sont généralement très chers. Pourtant, les articles 32 et 32-1 de la *Constitution Haïtienne* précisent expressément ce point :

³⁰³Jean Louiner Saint Fort, Thèse de doctorat : *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse*, Paris, Université Sorbonne, 2016, chap. 5, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02000361/document>, consulté le 17/09/2018.

³⁰⁴Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), « Conseil de Gouvernement, présentation du système éducatif haïtien », 2014, p. 4-6, <http://www.menfp.gouv.ht/Presentation%20du%20ministre%20Vanneur%205%20février%202014.pdf>, consulté le 23/09/2018.

32 : L'État garantit le droit à l'éducation. L'enseignement est libre à tous les degrés. Cette liberté s'exerce sous le contrôle de l'État. 32 -1 : L'éducation est une charge de l'État et des collectivités territoriales. Ils doivent mettre l'école gratuitement à la portée de tous, veiller au niveau de formation des enseignements des secteurs public et non public³⁰⁵.

Une préoccupation centrale de l'État haïtien, à la fois pour le développement du pays et pour sa structure organisationnelle et sociale devrait être l'éducation. Cependant, cet objectif nécessite non seulement une grande volonté politique et exécutive des dirigeants, mais aussi un esprit et une culture participative pour une société qui devrait alors s'unir dans le domaine de l'administration et de la gestion pour le suivi, l'évaluation et un contrôle permanent.

Quant à l'éducation dominicaine, il ressort qu'avec le démarrage du processus de préparation du plan stratégique pour l'éducation, depuis les années 1999, les Plans Décennaux sont le plus souvent réélabores pour permettre une transformation de ce système éducatif. Il est nécessaire de consulter les législations afin de proposer un bilan des réalisations et des aspects restés en suspens pour mesurer l'impact de ces efforts de transformation.

Ainsi, dans la loi actuelle sur l'enseignement général, la décentralisation de l'école dominicaine et la participation de la communauté sont largement envisagées. C'est sur une loi très riche appelée : *Loi Organique de l'Éducation de la République Dominicaine, Loi n° 66-97* que la législation éducative est construite. Afin de mesurer le bien-fondé de cette législation, nous avons retenu un ensemble d'articles de lois sur l'éducation dominicaine qui stipulent que :

Art. 4.- a) L'éducation est un droit permanent et inaliénable de l'être humain.

Art. 4.- j) L'État a l'obligation de rendre effectif le principe de l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous, de promouvoir les politiques et de fournir les moyens nécessaires au développement de la vie éducative, (...)

Art. 4.- i) Les dépenses d'éducation constituent un investissement d'intérêt social de l'État.

Art. 6.- c) Promouvoir l'égalité dans les opportunités d'apprentissage et l'équité dans la fourniture de services éducatifs;

Art. 13.- Outre l'éducation dispensée par l'État, est reconnu le fonctionnement des centres d'enseignement privé avec des établissements d'enseignement accrédités ou coparrainés par l'État.

Article 58.- La qualité de l'éducation est le cadre de référence du système éducatif dominicain dont la fonction est de garantir son succès et son efficacité globale³⁰⁶.

³⁰⁵Journal : *Le Moniteur, Arrêté du Président Michel Joseph Martelly, Constitution 1987 Amendée Juin 2012, Le Moniteur*, Port-au-Prince, 2012, p. 8, www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_hti_amend.pdf, consulté le 30/09/2018.

³⁰⁶MINERD, *Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, Ley No. 66-97*, El Congreso Nacional, República Dominicana, 2012 : « Art. 4.- a) La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Art. 4.- j) Es obligación del Estado, para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas para todas las personas, promover políticas y proveer los medios necesarios al desarrollo de la vida educativa, ... Art. 4.- i) Los gastos en educación constituyen una inversión de interés social del Estado. Art. 6.- c) Fomentar la igualdad en oportunidades de aprendizaje y la equidad en la prestación de servicios educacionales; Art. 13.- Además de la educación que imparte el Estado, se reconoce la operación de centros de enseñanza privada con establecimientos educativos acreditados o coauspiciados por el Estado. Art. 58.- La calidad de la educación es el

Ces articles montrent que, selon la loi, tous les Dominicains ont droit à l'éducation. Cette éducation doit être de qualité, permanente et proposée dans des conditions égales. C'est pourquoi, l'État détient la responsabilité de garantir une éducation publique gratuite, sans nier toutefois l'existence des écoles privées. Ici, il s'agit donc d'une idéologie pluraliste, comme nous l'avons déjà souligné plus haut en rappelant les thèses d'Alvaro Marchesi. De surcroît, ces articles expriment clairement que la fonction de l'État est d'accomplir son devoir envers les Dominicains pour qu'ils puissent recevoir une bonne éducation. Toujours selon les articles précités, compte-tenu de l'investissement de l'État dans l'éducation, certains aspects semblent être satisfaits. Par exemple, tous les enfants dominicains sont scolarisés et il s'agit d'une éducation dans laquelle les enfants peuvent se procurer des fournitures. Ils peuvent aussi avoir un espace libre pour étudier. L'école dominicaine prépare donc des élèves plus compétitifs qu'en Haïti. Le MINERD alloue plus de budget au secteur de l'éducation. En 2018, cela dépasse plus de 153 milliards de pesos³⁰⁷, tandis qu'Haïti précise à partir de 2018 qu'elle consacre au moins 20 % de son budget annuel à l'éducation³⁰⁸. Selon Hadson A. Albert³⁰⁹, le budget national de la République dominicaine est passé à 18 milliards de dollars, soit 9 fois plus que celui d'Haïti, évalué à environ 2 milliards de dollars américains. Nous sommes assurément face à la préconisation d'une politique de gouvernance éducative constructiviste. Néanmoins, dans les analyses qui suivent, nous verrons que le bilan est en fait plus nuancé.

Le mode d'enseignement est en tous les cas clairement pensé et sous contrôle étatique. Autrement dit, si l'idéologie du pouvoir central est omniprésente dans les affaires scolaires, les acteurs du système éducatif, en tant que fonctionnaires travaillant pour l'État, se doivent de reproduire l'idéologie choisie par cet État. Les programmes officiels sont donc bâtis pour guider dans l'apprentissage des savoirs et pour choisir les façons d'évaluer tout en participant à l'idéologie dominante. Par conséquent, les savoirs transmis à un apprenant ne sont pas élaborés

marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y la eficacia global del mismo », http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf, consulté le 29/11/2018.

³⁰⁷El Consejo Nacional de Educación, « Presupuesto de Educación para 2018 será de 153 mil millones de pesos », Santo Domingo, *Diario Libre*, 2017, p.1, <https://www.diariolibre.com/actualidad/presupuesto-de-educacion-para-2018-sera-de-153-mil-millones-de-pesos-CD8005271>, consulté le 12/12/2018.

³⁰⁸Miloddy Vincent, « Education/Partenariat mondial/Financement/Sommet de Dakar Haïti s'engage à consacrer au moins 20 % de son budget annuel à l'éducation », Port-au-Prince, Journal : *Le Nouvelliste*, 2018, p.1, <https://www.lenouvelliste.com/article/182967/haïti-sengage-a-consacrer-au-moins-20-de-son-budget-annuel-a-education>, consulté le 12/12/2018.

³⁰⁹Hadson A. Albert, « Le budget national d'Haïti est inférieur à celui de l'éducation en RD », Journal : *Loophaïti*, 2018, p. 1, <http://www.loophaiti.com/content/le-budget-de-leducation-en-rd-depasse-le-budget-national-dhaiti>, consulté le 12/12/2018.

selon le libre choix des institutions scolaires et l'éducation d'un futur citoyen dépend de l'idéologie du pouvoir en place qui oriente la formation de ses citoyens. Tout pouvoir en place, nous l'avons déjà mentionné, tend à « formater » les apprenants selon son idéologie.

Il est à souligner que ces deux systèmes s'entendent bien avec le domaine religieux et se calquent en cela sur les principes coloniaux antérieurs. L'éducation d'une société est parfois sous le contrôle d'une idéologie religieuse. Comme le suppose Émile Durkheim : « *l'éducation est un attribut du pouvoir sacerdotal* »³¹⁰. « *Les savoirs scolaires ont toujours été le résultat d'un choix contrôlé par les pouvoirs politiques ou religieux qui exercent une tutelle sur les institutions scolaires* »³¹¹ nous disent Vincent Troger et Jean-Claude Ruano Borbalan. Cela peut même aller jusqu'à la mise en place d'une censure idéologique officielle. Pourtant, l'une des fonctions fondamentales et positives de l'idéologie dans les institutions scolaires, est de permettre aux acteurs d'une institution de coordonner indépendamment leurs actions.

En Histoire et en Géographie, que ce soit par un texte, une épigraphe ou l'emploi de documents iconographiques, les manuels scolaires transmettent à l'apprenant une certaine mémoire historique, fondée sur des choix de lecture du passé national et mondial. Alain Dalongeville, dans son livre : *Enseigner l'histoire à l'école* nous indique ce qu'est un enseignement de l'histoire par rapport à d'autres disciplines pédagogiques. Il souligne que : « *l'histoire a la charge, plus que toute autre discipline scolaire, d'aider à la formation d'un citoyen. En effet, nul ne conçoit un citoyen sans une mémoire collective forte. Mais le citoyen, c'est aussi celui qui s'apprend à penser librement, qui se forge une mémoire (...)* »³¹². Un choix est aussi fait de sensibilisation idéologique, soit en vue de la « réconciliation » des peuples, soit en vue de la concurrence patriotique, comme l'a suggéré Yves Lacoste dans l'intitulé de son ouvrage : *La géographie, ça sert, [d'abord], à faire la guerre*³¹³. Nous pensons aussi à Ernest Renan et au titre d'une partie consacrée à la géographie dans sa célèbre conférence sur la Nation : « *La géographie, ce qu'on appelle les frontières naturelles, a certainement une part considérable dans la division des nations* »³¹⁴. La géographie peut renforcer les conflits, certes,

³¹⁰Éducation et sociologie (10 édition 3^e tirage, op.cit., p.74.

³¹¹Vincent Troger et Jean-Claude Ruano Borbalan, *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2010, p. 26.

³¹²Cité par Claude Souffrant et un groupe d'enseignants, *Haïti à l'ère des ordinateurs, Diaspora. Femme. Éducation*, Port-au-Prince, Henry Deschamps, 2004, p. 70.

³¹³Yves Lacoste, *La géographie, ça sert, à faire la guerre*, Paris, Collection : Poche/Essais, éd. La découverte, 2014.

³¹⁴Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?* (1882), Chicoutimi, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec, Éd. Jean-Marie Tremblay, 2010, p. 48.

mais un enseignement peut apprendre à réfléchir à ces conflits, comme le font remarquer les mots de Claude Souffrant et de ses collaborateurs, des enseignants haïtiens qui sont intéressés à une perspective d'évitement de la division. Ils proposent de considérer que ce que doit viser l'enseignement de la géographie est de : « *développer l'imagination, la curiosité, le goût de la précision, la sympathie, la compréhension, le respect d'autrui, la générosité. Elle devra contribuer à remplacer les sentiments hautains de supériorité raciale ou nationale par le respect pour le travail (...)* »³¹⁵.

De ce fait, la construction des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie n'est assurément pas anodine. Les manuels scolaires d'Histoire et Géographie portent bien un regard sur l'Autre et présentent des enjeux nationaux et internationaux, sachant que l'idéologie véhiculée dans les manuels scolaires est avant tout au service des pouvoirs, lesquels se sont construits aux cours de diverses crises.

³¹⁵Haïti à l'ère des ordinateurs, *Diaspora. Femme. Éducation*, op.cit., p. 81.

B. Contextes historiques et éducationnels

L'histoire de l'éducation haïtienne et celle de l'éducation de la République Dominicaine se fondent sur deux grandes étapes. Chacune de ces histoires s'appuie d'abord sur la période coloniale avant les indépendances (Haïti : 1492-1804, la République Dominicaine : 1492-1844). Une autre étape commence après les indépendances (Haïti : 1804 et la République Dominicaine : 1844) et va jusqu'à l'époque contemporaine. Le début de l'histoire de l'éducation coloniale dans la Saint-Domingue française et celui de l'histoire de l'éducation coloniale du *Santo Domingo* espagnol se trouvent réunies dans les vicissitudes coloniales.

1. Genèses de l'éducation haïtienne et dominicaine

Durant les premiers moments de la conquête de l'île (1492), les Espagnols livrèrent avec acharnement la guerre aux Indigènes. Après les années d'établissement de la colonisation, afin d'assurer une initiation à la lecture, à l'écriture et au calcul, fondée sur des dogmes religieux, une instruction répondant aux besoins des colons fut mise sur pied pour les Indigènes survivants. Ce mode d'instruction qui fut créé dans l'île d'Hispaniola semble avoir été implanté dès les années 1500, et après la construction de la ville de *Santo Domingo* vers la côte occidentale du fleuve d'Ozama, en 1502, par Nicolas Ovando. Comme cela est rappelé dans le manuel de 2^e du *Baccalauréat* dominicain : « *l'éducation coloniale était entre les mains de l'église, et cela pour des raisons dogmatiques du fait du processus d'évangélisation* »³¹⁶. Ces conquérants espagnols évangélisateurs privilégièrent une instruction fondée surtout sur la christianisation des « Indiens », en essayant de leur enseigner l'espagnol avec un nouvel art manuel ou industriel en faveur de l'Espagne. Il s'agissait d'exploiter aux mieux ces nouvelles terres, leurs hommes et leurs femmes.

a. Saint-Domingue française : L'éducation de l'époque coloniale (1493-1804)

La culture de la Renaissance européenne s'est répandue en Amérique vers 1538. Ainsi, des écoles et les universités sont couvertes dans tous les territoires dominés par les colons. Les lois prévoient dès lors un enseignement pour les populations autochtones. Au milieu du XVI^e siècle, l'île d'Haïti-Quisqueya-Bohio était devenue le centre de la plus grande activité « civilisatrice » en Amérique et était donc considérée en quelque sorte comme «

³¹⁶El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, República Dominicana, *Sociedad 2, Historia y Geografía Universal, 2^{do} de Bachillerato*, 2013, p. 55 : « *la educación colonial estuvo en la mano de la iglesia, y fuera por razones dogmáticas o por proceso de evangelización* ».

l'Athènes » du Nouveau Monde. Attirés par ces riches activités, la France et l'Angleterre livrèrent bataille contre l'Espagne. En 1697, date à laquelle fut signé le traité de Ryswick reconnaissant la présence française dans l'île, peut-on parler d'une instruction pour les Indigènes qui ont survécu dans la partie occidentale (l'actuelle Haïti) de l'île d'Hispaniola ?

Tout d'abord, évoquons le cas de Toussaint, né en 1743 au Haut-du-Cap, sur l'habitation Bréda d'où son nom : Toussaint Bréda et qui, grâce à son parrain, un Nègre du Cap, reçut une instruction rudimentaire, comme le soulignent Dorsainvil et les Frères de l'Instruction Chrétienne : « [Toussaint Bréda]³¹⁷il apprit la lecture, l'écriture; il étudia les propriétés des simples »³¹⁸. La parcelle d'instruction qu'il a reçue lui a permis de lire des passages de : *L'Histoire philosophique et politique des Établissements et du Commerce européen dans les deux Indes* d'un auteur, adversaire de l'esclavage, nommé Guillaume-Thomas Raynal, dit l'Abbé Raynal³¹⁹. Ces passages ont alors nourri son imagination jusqu'à ce qu'il soit le chef de l'insurrection de 1789 contre les colons français. Jacques Stephen Alexis rapporte qu'il avait lu le texte suivant :

Deux colonies de nègres fugitifs existent déjà, que les traités et la force protègent contre les attaques. Ces éclairs annoncent le tonnerre. Il ne manque qu'un chef courageux. Où est-il ce grand homme à qui la nature sera redevable de ses enfants vexés, opprimés, tourmentés ? Où est-il ? Il surgira, n'en doutons pas ; il viendra et brandira le drapeau de la liberté³²⁰.

Toussaint Bréda, en dépit de l'interdiction à l'accès à l'instruction pour les esclaves et les Nègres en général, a cherché à s'informer, ce qui lui a permis de découvrir l'existence de moyens intelligibles pour se sortir de ce système déshumanisant. Toussaint Bréda a découvert, en effet, que ces moyens intelligibles pouvaient l'aider à lutter contre le régime colonial alors que les esclaves étaient considérés comme des choses et traités comme des meubles et n'avaient aucun droit à l'instruction.

³¹⁷Il paraît que son attrait pour l'instruction est l'une des hypothèses permettant de comprendre pourquoi Toussaint aura adopté plus tard le nom de Louverture. Ce nom lui sera également utile pour exprimer sa bravoure contre le système infligé par les colons français. Alexis souligne que 1789 est la date à laquelle on a la transformation radicale de celui qui devait devenir Toussaint Louverture.

³¹⁸*Manuel d'histoire d'Haïti, op. cit.*, p.96.

³¹⁹Sur le Site : Une autre Histoire, Histoires oubliées, Histoires occultées, est présenté un extrait de *L'Histoire des deux Indes (1770)*, l'ouvrage l'Abbé Raynal (1713-1796) concernant l'esclavage. L'Abbé Raynal est une figure active des milieux littéraires parisiens de l'époque des Lumières. Il joua un rôle important dans la contestation du bien-fondé de l'esclavage et du colonialisme en publiant anonymement *L'Histoire des deux Indes* en 1770, qui eut un grand succès, <http://une-autre-histoire.org/labbe-raynal-biographie/>, consulté le 27/12/2018.

³²⁰Jacques Stephen Alexis, *Alexis et la littérature d'Haïti*, Paris, Europe et les Français Réunis, 1971, p. 7.

Le soif de s’alphabétiser était pourtant présente comme le souligne Louis E. Elie dans son *Histoire d’Haïti*³²¹ indiquant qu’après une journée de dur labeur, des groupes d’esclaves se réunissaient en secret pour pouvoir recevoir souvent d’un prêtre quelques notions de lecture et de calcul. En ce sens, il est à noter combien il était impossible aux esclaves de s’instruire en dehors de moyens autodidactes en plein air, voire d’accéder à une éducation scolaire réglementaire. Apprendre relevait d’un processus de marronnage comme l’appelle Jean Fouchard qui choisit d’intituler son étude : *Les marrons du syllabaire*³²². Il est à rappeler que les esclaves, devant ce système déshumanisant, ont parfois choisi le marronnage. Et dans ce processus du marronnage, on retrouve des mouvements spirituels, voire intellectuels. À ce propos, Charles Tardieu souligne que l’ : « *éducation marron* »³²³ s’articule autour de deux axes : le vaudou et le syllabaire. En effet, ce dernier était un marronnage classique, une lutte qu’ont menée les esclaves dans la colonie de Saint-Domingue pour s’approprier les principes d’instruction de base, dite instruction du syllabaire.

L’éducation pose le problème de l’esclavage et sa base du mépris et de déconsidération de l’être humain. Mais une parcelle d’instruction est, aussi d’une importance capitale pour se débarrasser de la déshumanisation. Pour mieux appréhender l’importance de cette instruction du syllabaire dans le devenir de ces esclaves, il importe de remonter à l’histoire de Saint-Domingue pour mesurer le comportement des esclaves durant les époques de la préparation à l’insurrection. Le vaudou joue également un grand rôle dans la révolution des Nègres à Saint-Domingue.

Mais pourquoi a-t-on tendance à oublier l’importance du niveau d’instruction de Toussaint Louverture ? Avant le 22 août 1791, date de la grande insurrection à Saint-Domingue, avec l’invocation des dieux par Boukman, il est dit que les esclaves ont été chevauchés par des esprits. Ces esclaves que les esprits ont pénétrés, tentèrent d’interpréter alors les mots : liberté, égalité, fraternité et droits de l’homme que défendaient depuis longtemps les Mulâtres affranchis. Cependant, les esclaves n’ont pas réussi à les appréhender totalement. Mais Toussaint Louverture, grâce à son instruction, les avait aidés à mieux comprendre leur droit à

³²¹Cité par Kathia Ridoré dans son mémoire de Master : *Approche critico-analytique d’un système aliénant d’éducation de 1492 à nos jours*, chap. 1, 2009, <http://www.memoireonline.com/04/10/3430/Mise-en-place-des-structures-et-problematique-fonctionnelle-de-l’ecole-hatienne.html>, consulté le 13/10/1018. L’étude de Ridoré est un mémoire mis en ligne sans numérotation de pages, mais elle a numéroté les chapitres.

³²²Cité par Kathia Ridoré, *Approche critico-analytique d’un système aliénant d’éducation de 1492 à nos jours*, *op.cit.*, chap. 1

³²³Charles Tardieu, *L’Éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, Imprimerie Henry Deschamps, Port-au-Prince, 1989, p. 97.

la liberté, à l'égalité, à la fraternité. J.-C. Dorsainvil et les Frères de l'Instruction Chrétienne le soulignent en ces termes :

Avant 1789, les esclaves de Saint-Domingue, par les révoltes armées et par le poison, avaient démontré aux colons les moins clairvoyants que, seule la force brutale les maintenait dans leur ignoble et misérable condition. Pour rester dans la vérité, il faut noter cependant que, les chefs de révoltés et distributeurs de poison mis à part, la masse des esclaves souffrait en silence et ne pensait que rarement au droit de tous les hommes à la liberté. En 1789, la mentalité de l'esclavage changea. Les mots, liberté, égalité, fraternité, droits de l'homme, sonnèrent souvent à leurs oreilles³²⁴.

Les esclaves ont découvert leur devenir, caché par ce système esclavagiste et ont commencé à avoir une autre vision du monde, prenant en main leur destin. Selon Kathia Ridoré, le mouvement des esclaves a développé clandestinement une véritable école alternative, soit une arme contre le système deshumanisant, laquelle s'appuie sur la culture politico-religieuse du vaudou formant ainsi la majeure partie des premières élites politiques de l'indépendance de 1804³²⁵. Il est à rappeler que parmi les pionniers de cette élite de l'indépendance, il existait une minorité d'esclaves libres parmi les 1500 affranchis noirs (esclaves à talents), qui grâce à leur liberté achetée à leurs maîtres, étaient parvenus à accéder, eux aussi, à l'instruction dans la colonie.

Les Mulâtres ont mené également une lutte pour obtenir les libertés politiques et civiles parce que l'instruction et les professions libérales leur étaient refusées. Cette lutte aura permis à des nombreux hommes d'être des libres (affranchis) et cette lutte leur a donné également l'accès à l'instruction. Les Mulâtres se faisant instruire, éduquer et former, ils avaient atteint en conséquence un haut niveau éducatif et avaient également commencé à s'enrichir comme les colons. Les colons étaient mécontents devant de telles libertés civiles et politiques. Une ordonnance royale arriva alors de métropole stipulant que : « *tout Mulâtre esclave qui voulait s'instruire sera puni de cent coups de fouet ; tout Mulâtre affranchi redeviendrait esclave* »³²⁶. Ce texte démontre qu'il y avait bien eu la possibilité de s'instruire dans la colonie, mais que cette instruction dépendait de la catégorie socio-ethnique, car elle était interdite aux Noirs et aux Mulâtres. Alors, cette instruction, fondée sur des principes coloniaux défendus par les Blancs, a été destinée aux colons français, en donnant à certains Mulâtres une instruction, mais de faible qualité. La progéniture des Blancs a été envoyée en métropole pour se faire scolariser et se former afin de devenir des fonctionnaires dans la colonie de Saint-Domingue. Il est à noter que des Mulâtres sont allés en métropole notamment pour se faire scolariser et que ceux qui ne

³²⁴Manuel d'histoire d'Haïti, op. cit., p. 76.

³²⁵Approche critico-analytique d'un système aliénant d'éducation de 1492 à nos jours, op. cit, chap. 1.

³²⁶Edner Brutus, *Instruction publique en Haïti*, tome 1, 1492-1945, Port-au-Prince, Édition Panorama, 1948, p. 13.

sont pas allés en France pour s'instruire ont eu des professeurs particuliers à Saint-Domingue. Mais c'était peu avantageux pour ces Mulâtres, car se faire scolariser et se former en métropole était synonyme d'ascension sociale. Cette situation crée des différenciations sociales entre les Affranchis (Mulâtres et hommes de couleur) et les Blancs de Saint-Domingue. À ce sujet, Louis E. Elie rapporte qu'en 1745 les Mulâtres et les hommes de couleur sont environ trois mille et que :

Beaucoup d'entre eux reviennent de France. Leur ascension sociale se fait de plus en plus évidente. Nombre d'hommes de couleur sont non seulement riches, mais avocats, médecins, chirurgiens, habiles dans les arts d'agrément. La tension monte du côté des Blancs. En 1755, même les administrateurs de la colonie se sentirent touchés par la menace que représentaient les Affranchis. Ils accusent les Affranchis de rêver aux hautes positions civiles et militaires, d'acheter les plus magnifiques domaines, de songer à des mariages avec les gens distingués du royaume³²⁷.

En fait, en Haïti, l'idée d'éduquer dans une école de qualité a toujours été une garantie pour la possession de biens matériels, mais les chances d'y accéder sont très inégales. Ce modèle colonial esclavagiste français se perpétue dans la conscience historique haïtienne et pourrait expliquer que les dirigeants politiques n'aient pas créé une école haïtienne de qualité, pouvant assurer de manière efficace l'instruction de la Nation toute entière. La progéniture des Mulâtres, des descendants des gens aisés et des politiciens est formée hors d'Haïti. Néanmoins, les enfants de la masse populaire n'ont pas d'accès à une éducation de qualité. C'est l'un des aspects qui interroge lorsque l'on sait que la majorité des Haïtiens vivent dans la pauvreté et l'ignorance alors que l'éducation est l'une des armes puissantes qui pourrait les aider à combattre ces formes de misère.

Il faut attendre 1793 pour noter un léger changement dans l'interdiction d'instruction des esclaves de Saint-Domingue. Après la proclamation de la liberté générale, le 29 août 1793, l'instruction dans la colonie n'était plus quelque chose de défendu à Saint-Domingue. Les commissaires civils de la République Française à Saint-Domingue Étienne Polverel et Léger-Félicité Sonthonax avaient même développé un programme d'instruction auquel les Noirs ont pu avoir accès. En effet, l'article 65 de la proclamation de Polvérel relative à la liberté générale, stipule qu' : « *il y aura pour chaque section un nombre suffisant d'instituteurs qui seront chargés d'enseigner aux enfants la lecture, "écriture et le calcul, et de leur expliquer les droits et les devoirs de l'homme et du citoyen* »³²⁸. Ainsi, entre mai 1796 et avril 1797, une école

³²⁷Cité par Edner Brutus, *op.cit.*, p. 38 et p.12

³²⁸Cité par Kathia Ridoré, *Approche critico-analytique d'un système aliénant d'éducation de 1492 à nos jours*, *op.cit.*, chap. 1.

nationale, a été établie par Sonthonax. Dans la colonie de Saint-Domingue on a donc connu pour la première fois le nom d'Instruction Publique et on a créé un comité de l'Instruction publique dont le commissaire Julien Raymond fut directeur. Après le départ de Polvérel et de Sonthonax, c'est Toussaint Louverture qui s'est chargé de l'Instruction Publique à Saint-Domingue et qui a alors créé un lycée et des écoles dans les principales villes saint-domingoises. Son principal mot d'ordre fut : « *instruisez-vous les uns les autres* »³²⁹. Dans ces propos louverturiens, nous pouvons voir que Toussaint Louverture voulait instaurer une véritable instruction.

En conséquence, il est à remarquer que l'éducation haïtienne est née dans le système colonial esclavagiste français et a hérité de ses lourdes vicissitudes et contradictions sociales, avec son poids de dévalorisation et de déshumanisation du peuple autochtone et de ses populations issues de l'esclavage.

b. Santo Domingo espagnol : L'éducation de l'époque coloniale (1493-1844)

La perspective d'instaurer une instruction selon les principes et en fonction du besoin des colonisateurs espagnols apparaît une dizaine d'années après l'implantation de la colonisation. Ce fut en effet en 1500, quand le gouverneur Nicolas Ovando agissait en vertu du mandat de la Charte royale, que lui avait été ordonné de construire une maison à des fins instructives. Il s'agissait d'un programme de base comprenant des cours de lecture, d'écriture, de calcul, tous profondément fondés sur la doctrine chrétienne. À propos de l'endoctrinement religieux, l'annotation suivante peut aider à mieux appréhender le poids de la tradition religieuse dans l'éducation en Amérique latine : « [...] *pendant la période de la colonie, la scolastique a régné, apportée par l'Espagne avec le nouvel idéal éducatif qui a comme norme le salut de l'âme, et qui a surgi avec l'apparition du christianisme, en s'adaptant aux conditions de l'environnement* »³³⁰. C'est sans nul doute pourquoi, encore aujourd'hui, le système éducatif dominicain est toujours orienté par ces croyances religieuses.

Il est possible que l'Instruction ait commencé à évoluer dans l'île d'Hispaniola, de manière évidente dans la ville de Santo Domingo en 1505. À cette époque il y avait eu en effet

³²⁹ *Approche critico-analytique d'un système aliénant d'éducation de 1492 à nos jours, op.cit.*, chap. 1.

³³⁰ Libreria Dominicana, *Sistema educativo en la República Dominicana*, Ciudad de Trujillo, Ciudad de Trujillo, Libreria Dominicana, 1952, p. 111: « *Durante el período de la Colonia, predomina el escolasticismo, traído de España con el nuevo ideal educativo que tiene como norma la salvación del alma, y que ha surgido con la aparición del cristianismo, amoldándose a las condiciones del medio* ».

une école fondée par Frère Hernán Suárez dans le couvent de l'Ordre de San Francisco³³¹. Si elle ne proposait pas encore une instruction systématique formelle et structurée selon les conceptions modernes de l'éducation, en tous les cas, cette instruction avait été mise en place pour favoriser l'épanouissement de la culture espagnole dans l'île d'Hispaniola. L'Église, selon l'ordre des Rois d'Espagne, indiquait la voie à suivre pour le salut de l'âme et, en conséquence, le dogme a été établi comme principe pédagogique fondamental sacralisé. Tout cela montre qu'à partir de cette époque, la norme éducative était alors celle de la religion.

Conformément aux normes dictées par l'Espagne pour l'instruction, les religieux ont alors pour devoir d'enseigner aux Indigènes la doctrine chrétienne, de leur apprendre à se confesser, à lire et à écrire. Aux yeux de ces colons, ce qui a été nécessaire à la bonne réalisation de la vie de l'époque, c'est en premier lieu de donner la *Bible* aux Indigènes en échange d'objets précieux. Il est à souligner que l'arrivée des Espagnols n'avait eu tout d'abord aucune signification pour l'instruction des Indigènes vite exterminés. Ceux qui survécurent ont été instruits et « christianisés » suivant la vision européenne. Selon Dinauris Hilario Sosa : « *comme dans le cas de Enriquillo, qui avait appris à lire, à écrire et à s'exprimer fort bien dans la nouvelle langue. Les principes chrétiens imprégnés à Enriquillo depuis son enfance étaient fort enracinés* »³³². On peut perdre des amis et des biens, mais on ne perd jamais le savoir. Même si ces « Indiens » ont été déshumanisés et n'ont pas eu de libre choix d'agir, perdant même leur liberté, ils ont eu une faculté d'apprentissage. Comme l'histoire rapporte qu'ils étaient des « sauvages », le témoignage cité plus avant montre qu'ils n'ont pas été pour autant incapables de s'instruire... À ce sujet, Carlos Larrazábal Blanco et Carlos Vicente rapportent que : « *les Indiens avaient la possibilité d'apprendre bien et vite les métiers manuels des Espagnols, tels que l'argenterie, par exemple, et ils se sont avérés être de bons apprenants des prières qu'ils leur enseignaient, non seulement dans leur propre langue, mais aussi en latin et en espagnol* »³³³. Vu l'importance du latin à l'époque, il y avait eu également une partie de

³³¹Escuela Educación-UAPA, « Historia y Desarrollo de la Educación en República Dominicana, LA educación en tiempos de la colonia », 2015, p. 1 : « *En 1505 empieza la enseñanza escolar en el colegio que funda Fray Hernán Suárez en el Convento de la Orden de San Francisco, en la ciudad de Santo Domingo* » <http://escuelaeducacionuapa.blogspot.com/2015/12/historia-y-desarrollo-de-la-educacion.html>, consulté le 26/11/2017.

³³²Dinauris Hilario Sosa, « Tema IV La Educación Colonial de Santo Domingo », (s. d.), p. 3 : « *como en el caso de Enriquillo, que aprendió a leer, a escribir y a expresarse muy bien en la nueva lengua. Los principios cristianos inculcados a Enriquillo desde su niñez estaban tan arraigados...* », <https://fr.scribd.com/document/240698802/Tema-IV-La-Educacion-Colonial-de-Santo-Domingo>, consulté le 26/11/2017.

³³³Carlos Larrazábal Blanco et Carlos Vicente, *Manual de historia de Santo Domingo y otros temas históricos*, Archivo General de la Nación Volumen 239, Santo Domingo, editor : Archivo General de la Nación AGN, 2015,

l'instruction en langue latine en Espagne ciblant un public spécial. Cette disposition a été prise en 1513 par la couronne d'Espagne qui avait prévu que le latin soit enseigné aux « Indiens » choisis dans l'île d'Hispaniola et/ou dans le Nouveau Monde pour pouvoir propager la culture espagnole.

Souvenons-nous de la signature du traité de paix, dit *tratado de Basilea*, en 1797, qui a entraîné que la partie occidentale de l'île tombe sous domination française. Mais la France avait encore laissé la colonie de Santo Domingo (partie orientale) sous le contrôle des Espagnols, et ce jusqu'à l'envahissement de Toussaint Louverture en 1805. Cependant, l'Histoire de l'île d'Hispaniola de cette époque ne s'est pas intéressée au changement du système éducatif espagnol en système français durant le gouvernement de Louis Ferrand (1804-1809). Il est souligné que : « *L'occupation des Français dans l'île a induit le pays à la barbarie* »³³⁴. Les caractéristiques cruciales du gouvernement français à Santo Domingo furent : le rétablissement et renforcement de l'esclavage, la promotion de la production agricole, l'établissement d'un libre-échange, en excluant l'Angleterre, le maintien des symboles hispaniques et l'utilisation de la langue française dans les documents officiels. Durant cette période, la question de l'éducation est passée sous silence. Il est à noter également que quand la colonie Santo Domingo était redevenue colonie de l'Espagne en 1809-1810, l'Université de Santo Domingo resta fermée jusqu'en 1814. Une ère nouvelle dans le système éducatif des habitants de la colonie de Santo Domingo est aussi constatée à partir février 1822, deux mois après la proclamation de l'indépendance éphémère du 1^{er} décembre 1821, la République d'Haïti, avec à sa tête le président Jean-Pierre Boyer, a tenu à gouverner la colonie de Santo Domingo. Alors, en 1823, Boyer a décrété le Service Militaire Obligatoire en fermant l'Université de Santo Domingo. Il y avait six écoles nationales dans la partie orientale de l'île, ces dernières se trouvaient à Santo Domingo, à La Vega, à Santiago, à Azua, et à El Seibo. Toutefois, les résultats du système éducatif boyérien n'auraient pas été concluants³³⁵.

p. 59 : « *Los Indios tenían facilidad para aprender bien pronto los oficiosmanuales de los españoles, como la platería, porejemplo, y resultaronserbuenosmemorizadores de los rezos que les enseñaban, no solo en su propialengua, sino en latín y en español* ».

³³⁴« Historia y Desarrollo de la Educación en República Dominicana, La educación en tiempos de la colonia », *op.cit.*, p. 1 : « *La ocupación de los franceses en la isla llevo al país a la barbarie* », <http://escuelaeducacionuapa.blogspot.com/2015/12/historia-y-desarrollo-de-la-educacion.html>, consulté le 26/11/2017.

³³⁵*Revista ARQHYS*, « La Ocupación de Boyer y la Educación », Equipo de colaboradores y profesionales de la revista ARQHYS.com. , p. 1, 2011 : « *La escolaridad era tan reducida que sólo existían 6 escuelas en todo el país, las cuales se hallaban distribuidas en Santo Domingo, Santiago, La Vega, Azua, y el Seibo* », <http://www.arqhys.com/general/la-ocupacion-de-boyer-y-la-educacion.html>, consulté le 26/11/2017.

c. L'éducation des Indigènes d'Haïti-Quisqueya ou Bohio versus celle des Espagnols

Selon des critères capitalistes, par « civilisé », on entend le fait d'appartenir à une société développée économiquement, techniquement, culturellement et intellectuellement. Il aurait manqué aux Indigènes une « éducation formelle » et, pourtant, ils avaient déjà leur civilisation dans l'île d'Haïti-Quisqueya-Bohio avant que les Espagnols n'aient colonisé cette île. Cette civilisation, fondée sur un modèle socioculturel de savoirs transmis de façon orale, comme par exemple avec l'Areyto ou les Areytos, spectacle (s) de danses chantés et musicaux des Indigènes. Dans un texte de lecture intitulé : *Littérature et Art*, le manuel scolaire haïtien de la classe de 3^e souligne à cet égard que : « *les Indiens n'avaient qu'une littérature orale car ils ne connaissaient pas [encore] l'usage de l'écriture... Les Indiens pratiquaient la sculpture du bois, le tissage, la vannerie la céramique, la chorégraphie... Les Indiens de l'Amérique et particulièrement ceux d'Haïti ne pouvaient nullement être taxés de non civilisés* »³³⁶.

Dans une description de la culture amérindienne de Cathia Ridore³³⁷ et dans un texte intitulé : *Batey-Areito-Jeux* du manuel scolaire haïtien de de la classe de 3^e³³⁸, nous trouvons que les Amérindiens pratiquaient des activités sportives, comme le jeu de balle avec de grosses balles faites de résine, qu'on appelait *copey*, sur des stades appelés *Batey*. Sur ces derniers, ils pratiquaient notamment des rituels d'intégration civique et religieuse. Dans leur *Manuel d'Histoire d'Haïti*, Justin Chrysostome Dorsainvil et les Frères de l'Instruction Chrétienne soulignent qu'à :

en juger par les mots nombreux que nous en possédons, leur idiome constituait un parler humain, riche, complexe, sonore, dépassant la simple juxtaposition syllabique des langues absolument primitives. Il était assez souple pour se mouler en des chants rythmés que composaient des poètes appelés *Sambas*, à l'occasion des fêtes publiques et en l'honneur des *Zémès* ou dieux du pays³³⁹.

Puisque la société indigène a été soumise dans une condition d'assujettissement et de domination à l'arrivée des Espagnols, laquelle a été un processus très brutal, nous ne pouvons pas non plus parler d'une « éducation formelle ». Dans un article intitulé : *La educación colonial–Educación de la época colonial/L'éducation coloniale–Éducation de l'époque coloniale*, est critiqué le fait que les formes d'éducation apportées par les colons espagnols dans l'île s'opposaient à celles des Indigènes. À cet égard nous pouvons lire :

³³⁶Emmanuel Wesner, *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}*, Port-au-Prince, Collection W2YPPEmanuel, 2010, p. 130. Voir annexe n° 3

³³⁷*Approche critico-analytique d'un système aliénant d'éducation de 1492 à nos jours, op.cit.*, chap. 1.

³³⁸*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}*, op.cit., p. 131.

³³⁹*Manuel d'Histoire d'Haïti, op.cit.*, p. 8.

Les formes d'éducation taina ne peuvent continuer à se manifester comme auparavant, car les manifestations spontanées de leur culture qui s'expriment dans un environnement de pleine liberté sont modifiées par la présence et les actions compulsives du colonisateur espagnol. Le colonisateur espagnol laisse un espace très resserré pour l'éducation formelle. En ce qui concerne la population taina et la population noire, les deux groupes ethniques sont soumis à des niveaux différents, le colonisateur espagnol ne se soucie donc pas de leur développement, mais il les exploite³⁴⁰.

Christophe Colomb et Marco Polo occupent dans l'histoire de l'humanité une place importante parce qu'ils ont contribué à l'épanouissement de l'Europe et lui ont donné de nouvelles sources de richesses et de pouvoir. Aussi, après avoir été colonisatrice, l'Europe a créé, au cours des siècles, de nouvelles Nations, selon elle libres, dotées de leurs caractéristiques particulières. Néanmoins, cette « découverte » dudit « Nouveau Monde » a visé dès le départ à anéantir la civilisation et la culture des peuples primitifs, comme celle des Indigènes d'Haïti-Quisqueya ou Bohio, afin de leur imposer une autre civilisation. Comme le rappelle Dorothy Tanck de Estrada, il s'agit du système des « justos títulos/justes titres ». À ce sujet, elle rapporte :

La concession qui obligeait l'Espagne à évangéliser les habitants du Nouveau Monde était connue sous le nom de " justes titres ". Enseigner la religion et les bonnes coutumes aux Autochtones était la condition qui justifiait la concession à la monarchie espagnole des territoires occidentaux. Ainsi, l'éducation des Autochtones était liée au droit de l'Espagne de dominer les nouvelles terres car, en raison de cette tâche évangélisatrice, ils ne détenaient « que des titres » sur les biens américains³⁴¹.

Entre l'Espagnol et l'Indigène qui est le plus « civilisé » ? Michel de Montaigne posait déjà la question. Dans le début du nouveau chapitre de l'histoire du monde qu'a ouvert Christophe Colomb (1492), il n'y avait pas dans l'île d'Hispaniola deux versants : Est et Ouest. Il y avait en revanche des caciquats, mais unis par le concept de Terre Mère (*Tierra Madre*) et donc soudés entre eux. Ce sont les Espagnols qui apportèrent en quelque sorte dans cette île

³⁴⁰Informations recueillies sur : [sites.google.com](https://sites.google.com/site/ephistoriadelaeeducacion/proceso), « La educación colonial–Educación de la época colonial », « *Las formas de educación taina no pueden seguirse manifestando como lo habían hecho en tiempos anteriores, puestos que las manifestaciones espontáneas de su cultura que se expresan en un ambiente de plena libertad, son modificadas por la presencia y acciones compulsivas del colonizador español. El colonizador español deja un espacio muy reducido para la educación formal. Respecto a la población taina y la población negra, ambos grupos étnicos son sojuzgados a diferentes niveles y por consiguiente su desarrollo no es preocupación del colonizador español, sino su explotación* », (s.d.), p.1, <https://sites.google.com/site/ephistoriadelaeeducacion/proceso>, consulté le 17/11/2017.

³⁴¹Dorothy Tanck de Estrada, « La educación indígena el siglo XVIII », El colegio México, (s.d.), p. 1 : « *La concesión que obligó a España a evangelizar a los naturales del Nuevo Mundo fue conocida como los « justos títulos ». La enseñanza a los nativos de la religión y de buenas costumbres era la condición que justificaba la concesión a la monarquía española de los territorios occidentales. Así, la educación indígena estaba ligada al derecho de España de dominar las nuevas tierras, porque debido a esta tarea evangelizadora ostentaban los “justos títulos” a las posesiones americanas* », http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_22.htm, consulté le 25/10/2017.

une culture de la division, de l'opposition, du rejet... Ainsi, en essayant d'appréhender la genèse de la civilisation dans l'île d'Hispaniola, liée à une histoire commune, les deux pays : la République d'Haïti et la République Dominicaine apparaissent comme les héritiers d'une île, habitée initialement par une seule et même population autochtone. En d'autres termes, la culture des Indigènes d'Haïti-Quesqueya-Bohio appelés *Chemès* ou *Chemis* d'Haïti-Quesqueya-Bohio a évidemment un lien avec la genèse de la culture dominicaine et celle d'Haïti. En tous les cas, voici deux exemples des programmes officiels haïtien et dominicain qui soulignent bien ce paradoxe :

- Programme d'Haïti : Indiquer le lieu d'origine des éléments humains engagés dans le processus de peuplement de la Caraïbe. Étudier l'extermination des Amérindiens en montrant comment elle a commandé les premières étapes de l'histoire du peuplement de la Caraïbe. Faire prendre conscience de l'empreinte profonde laissée par la colonisation sur l'ensemble des Antillais. Conduire les élèves à comprendre pourquoi la région géographique antillaise constitue une civilisation³⁴².
- Programme de la République Dominicaine : L'Histoire de la République Dominicaine-Origine et formation du peuple dominicain : Les premiers peuplements de l'île. Cultures d'Arahuacas des Antilles. Taïnos, Cigueyanos...³⁴³.

Nous comprenons dès lors combien ces programmes ont tendance à montrer que ces Nations ont été fondées d'abord à partir d'une histoire primitive, celle des Autochtones qui avaient déjà leur civilisation. Le *Manual de historia de Santo Domingo y otros temas históricos/Manuel d'histoire de Santo Domingo et autres thèmes historiques* véhicule notamment des témoignages positifs à propos des « Indiens ». Contrairement aux comportements des colons montrés comme discriminateurs, violeurs de femmes et voleurs d'objets précieux, cet ouvrage montre combien les « Indiens » avaient un véritable niveau de culture et des conduites « civilisées » :

En général, les Indiens étaient naturellement simples, bons, de caractère doux et gentil. Ils ne se battaient pas entre eux et quand ils l'avaient fait, ils se frappaient avec leurs coudes et leurs épaules comme s'il avait peur de se faire mal. Ils n'étaient pas des voleurs et n'avaient pas de vices homosexuels. Le vol le plus insignifiant était sévèrement puni. Ils respectaient les femmes et il y avait une interdiction d'union matrimoniale avec sa sœur³⁴⁴.

³⁴²Curriculum de l'école fondamentale programme pédagogique opérationnel 3^e cycle, op. cit., p. 54-55.

³⁴³MINERD, "Año del fomento de la vivienda" Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos proceso de revisión y actualización curricular, Diseño Curricular Nivel Primario, Segundo Ciclo, 4^{to}, 5^{to} y 6^{to}, Santo Domingo. D. N., 2016, p. 205.

³⁴⁴Manual de historia de Santo Domingo y otros temas históricos, op.cit., p. 59 : « Por lo general los Indios eran de natural simple, bonachón, de carácter dulce y amable. No se peleaban unos con otros y cuando lo hacían se golpeaban con los codos y los hombros y como con miedo de hacerse daño. No eran ladrones ni tenían vicios nefandos. El robo más insignificante era castigado severamente. Respetaban a las mujeres y existía la prohibición de la unión matrimonial con la hermana ».

La couronne des « Rois très catholiques » : Isabelle I de Castille et Ferdinand II d'Aragon s'est donnée pour mission d'exporter sa civilisation et de convertir, de gré ou de force, ces peuples ayant une autre vision. Cette Nation civilisatrice a donc pensé que : « *laisser les Indigènes, Indiens ou Noirs à leur religion, c'était les laisser au paganisme, au mal, à la damnation* »³⁴⁵. Elle résolut donc d'établir en Haïti-Quisqueya-Bohio, la Perle des Antilles, sa domination. Puis, entamant une déstructuration mentale et psychique, anéantissant les mœurs antérieures et les coutumes et traditions, elle a fait adopter la religion chrétienne.

Le but premier des colonisateurs n'était pas de mettre sur pied un plan d'instruction dans une colonie, mais bien de faire du profit. L'établissement du système d'exploitation de l'*encomienda* ou du *repartimiento*, associée à une christianisation des « Indiens » tout en pillant or et épices, a prédominé. C'est ensuite qu'est apparue la nécessité d'établir des moyens d'instruction pour consolider la colonisation. Nous l'avons dit, il s'agissait d'une instruction religieuse. Dans le livre : *Manuel d'Histoire d'Haïti*, J.-C. Dorsainvil et les Frères de l'Instruction Chrétienne ont rapporté que le : « *Cacique*³⁴⁶ *Henri, fils d'un cacique subalterne du Bahoruco, orphelin depuis le massacre des chefs du Xaragua, avait été élevé à Santo-Domingo chez les moines dominicains qui lui avaient appris à lire et à écrire* »³⁴⁷. Aussi, après l'extermination des Indigènes de l'île d'Hispaniola, au fil du temps, des mesures sont mises en œuvre pour donner un certain niveau d'instruction à certains Indigènes. Mais il s'agit d'une instruction conçue au profit du royaume d'Espagne et ayant pour but de favoriser l'épanouissement de la culture espagnole dans le Nouveau Monde. Il est à rappeler que l'éducation était censée être formelle à partir de 1530. « *L'éducation formelle correspond principalement à la première moitié du XVIe siècle, au cours de laquelle la production sur l'île et les activités commerciales, sociales et politiques atteignent leur apogée. Dans cette période, l'institution universitaire est également établie* »³⁴⁸.

2. L'éducation après l'Indépendance

La Révolution de Saint-Domingue française en 1791 a donné naissance à une émancipation, prise le 1^{er} janvier 1804 par un territoire désormais nommé Haïti. Il s'agit de la

³⁴⁵Alexis et la littérature d'Haïti, *op.cit.*, p. 38.

³⁴⁶Les Indigènes étaient gouvernés par des sortes de rois appelés « caciques », soit la plus haute représentation politique et sociale.

³⁴⁷*Manuel d'Histoire d'Haïti, op. cit.*, p. 28.

³⁴⁸« La educación colonial—Educación de la época colonial », *op.cit.*, p.1 : «*La educación formal corresponde principalmente a la primera mitad del siglo XVI periodo en el cual alcanza su mayor auge la producción en la isla y la actividad comercial, social y política. En este periodo también se establece la institución universitaria* ».

reprise de l'ancien nom donné par les Indigènes. 40 ans après, on a assisté également au soulèvement des habitants de la partie orientale de l'île contre la domination haïtienne, ce qui a donné naissance à la République Dominicaine le 27 février 1844.

L'éducation dans l'île d'Hispaniola, après les indépendances, se trouve de ce fait au carrefour de l'émergence de ces nouvelles Nations. Éduquer, former, instruire et enseigner est alors un défi pour ces peuples encore marqués par l'esclavage. Cherchons donc à appréhender comment ont fonctionné les éducations haïtienne et dominicaine après l'émancipation de ces peuples et comment s'est alors mise en place la genèse de leur construction identitaire.

a. Les indépendances

La Révolution haïtienne a donné naissance à l'indépendance d'Haïti. Celle-ci a permis notamment la naissance d'une éducation nationale. En effet, après cette indépendance le projet d'éducation a fait son apparition pour la première fois dans une constitution promulguée par l'Empereur Jean-Jacques Dessalines en 1805. L'école fut considérée comme un facteur déterminant pour construire l'État haïtien. C'est pourquoi, des lois pour l'établissement de l'Instruction Publique furent votées. Dans cette constitution, il est mentionné, dans chaque division militaire, telles que : la Samana, la Tortue, la Gonâve, les Cayemites, l'Ile-à-Vache, la Saône et autres îles adjacentes, qu'une école publique sera établie pour l'instruction de la jeunesse (Article 19)³⁴⁹. À cet égard, le sociologue Charles Tardieu souligne qu' : « *Au lendemain de notre indépendance, Dessalines fit inscrire dans sa Constitution une École populaire pour chacune des six divisions militaires de son empire. L'Instruction publique, qui était alors à l'état embryonnaire, se trouvait sous la garde du Ministère des Finances et de l'Intérieur* »³⁵⁰. Malheureusement, ce projet n'a pas été réalisé. L'une des raisons en est que Dessalines a tenté de réaliser une réforme agraire en défaveur des Mulâtres lesquels rejetaient les Noirs. En raison des comportements de ces Mulâtres, néo-colons, la réforme agraire dessalinienne se voulait être tournée en faveur des Noirs pauvres. J.-J. Dessalines n'a pas réussi à mener à bien ce projet, car il été assassiné le 17 octobre 1806 à Pont Lanarge³⁵¹, devenu Pont rouge depuis ce drame sanglant. Par conséquent, en 1806, après l'assassinat de J.-J. Dessalines,

³⁴⁹Thomas Madiou, *Histoire d'Haïti, III*, Port-au-Prince, Henry des Henry Deschamps, 1989, p. 545-553.

³⁵⁰*L'Éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours, op.cit.*, p 130.

³⁵¹Selon Carl Edens Pierre, La mort de l'empereur a coûté au Pont Larnage un changement de nom désormais dénommé Pont Rouge : « *Et le Pont Larnage devient le Pont Rouge* », <https://carledenspierre.wordpress.com/2017/02/28/et-le-pont-larnage-devient-le-pont-rouge/>, consulté le 22/11/2017.

l'Empire d'Haïti a été divisé en deux par les comploteurs avec la scission du Nord dirigée par Henry Christophe et celle de l'Ouest (plus la partie Sud du pays), dirigée par le président Alexandre Pétion.

En République Dominicaine, en raison de toutes les vicissitudes coloniales, il apparaît délicat de parler également d'une mise en place d'un système éducatif dominicain ou d'un système structuré. Sarah Carrasco, dans son article : « *Historia de la Educación en República Dominicana-fundación/Histoire de l'éducation en République Dominicaine-fondation* »³⁵², explique que le système éducatif qui a fonctionné de façon restreinte est resté inchangé jusqu'à la fondation de la République Dominicaine, en 1844, quand Don Manuel Aybar a ouvert la première école, et ce dans sa propre maison. Ce professeur a alors orienté le programme vers l'enseignement de la grammaire castillane, de l'arithmétique et du calcul. Ainsi, la première loi portant sur l'éducation, dite *Loi Organique de l'Instruction Publique*, est votée le 12 mai 1845. Cette loi a permis d'établir une école dans chaque commune et deux écoles dans chaque chef-lieu de province. Don Tomás Bobadilla a été ministre de l'Instruction Publique.

Dès lors, l'instruction a été encadrée selon des normes juridiques établies en fonction de la vision politique du gouvernement en place. Autrement dit, en 1844, la fonction éducative était à la charge du Ministère de la Justice et de l'Instruction Publique. C'est pourquoi, l'enseignement a donc porté le nom d'Instruction Publique. Rappelons que Santo Domingo a connu une indépendance éphémère, proclamée contre la *España Boba* par le capitaine José Núñez de Cáceres le 30 novembre 1821 sous le nom de *Estado Independiente de Haití Español*, mais il est tombé sous la domination haïtienne le 9 de février 1822. Il importe à cet égard de rappeler, puisque le système éducatif de Boyer n'a pas eu de résultat, que l'histoire du système éducatif dominicain contemporain remonte à la deuxième indépendance de la République (1844), connue sous le nom de la République Dominicaine.

Il est à souligner qu'après l'indépendance, ce système ne fonctionnera qu'avec la loi de l'éducation. La *Loi de l'Instruction Publique* sera en effet supprimée et remplacée par la *Loi n° 79* du 28 janvier 1931. Puis, il y aura la *Loi n° 89* du 21 février de la même année qui répartit les

³⁵²Sarah Carrasco, « *Historia de la Educación en República Dominicana-fundación* », Santo Domingo, Fundación MASTERFAAM, 2016, p. 1, <http://masterfaam.blogspot.com/2016/03/historia-de-la-educacion-en-republica.html>, consulté le 10/10/2017.

attributions relatives à ces institutions : l'Instruction Publique, les Beaux-arts et la Surintendance Générale de l'Éducation.

b. En République d'Haïti

Afin d'aborder l'éducation d'Haïti au lendemain de l'indépendance, il importe d'évoquer les deux « diviseurs » du royaume d'Haïti en 1806, à savoir : le « président » Henry Christophe qui régnait au Nord et le président Alexandre Pétion qui présidait à l'Ouest et le Sud. Christophe, né esclave à Grenade, alors colonie britannique, est amené à Saint-Domingue et a obtenu sa liberté. Après la mort de Dessalines, il s'autoproclame Roi du Royaume d'Haïti dans le Nord, et dirige cette zone du 2 Juin 1811 au 20 octobre 1820.

Pour mieux s'occuper de l'éducation des jeunes du Cap-Haitien, Christophe a institué la *Chambre Royale d'Instruction Publique* pour élaborer les programmes scolaires. L'Histoire d'Haïti raconte que Christophe fut l'un des rares présidents haïtiens à avoir montré, dès le départ, sa volonté d'éduquer le peuple. Il affirmait d'ailleurs dans son discours du 18 février 1807 : « *L'éducation, ce bien, après la religion et la liberté, le plus précieux de l'homme, sera ranimé et soutenu de la morale, elle sera remise à l'honneur et vénérée au milieu de vous* »³⁵³ nous rapporte Edner Brutus. Il a tenu sa promesse, car il a construit une école primaire dans chacun des six chefs-lieux d'arrondissement du Nord et de nombreuses autres institutions scolaires. Selon le manuel de philosophie intitulé : *Période Nationale 1804-195, Saint-Domingue redevient Haïti* : « *Victor Schœlcher reconnaît que Christophe avait voulu résoudre brillamment le problème de la capacité sociale des Noirs et de leur aptitude à toutes les choses de la civilisation* »³⁵⁴. En tant qu'un Grenadien, Christophe a voulu rompre avec le modèle colonial français. Pour cela, il a fait venir des Anglais afin qu'ils enseignent dans les écoles de son royaume voulant imprégner les Haïtiens d'une éducation plutôt à l'anglaise. Edner Brutus rapporte que la *Chambre Royale d'Instruction* avait pour conseillers : Sanders de la Nouvelle Orléans ainsi que des Anglais comme Guliver, Simmonds, Anect, Daniels, Oxley et Sweet³⁵⁵.

Cela montre combien ce président a cru que c'est dans l'éducation que réside la vraie émancipation d'un peuple. Selon Pierre Josué Agénor Cadet, même si l'on peut qualifier

³⁵³ *Instruction publique en Haïti*, tome 1, *op.cit.*, p. 43.

³⁵⁴ Wesner Emmanuel, *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti*, Port-au-Prince, Collection 2YPP, 2010, p. 81.

³⁵⁵ *Instruction publique en Haïti*, tome 1, *op.cit.*, p. 37. Ce sont des noms de conseillers d'éducation de la Chambre d'Instruction du Roi H. Christophe qui viennent de la Nouvelle Orléans et d'Angleterre.

Christophe de tyran, le projet le plus cher à son cœur était bien celui de l'éducation. Agénor Cadet souligne qu'« *il croyait avec raison que : « l'éducation amènera l'amélioration de la race et fera passer le peuple de l'état de nature à l'état de raison »*³⁵⁶. Disons que H. Christophe voulait que l'Haïtien, par son savoir, puisse se débarrasser de l'ignorance et des séquelles du système esclavagiste et aussi sortir de la déshumanisation. Ce Roi a aussi ouvert les portes de l'école à tous les habitants du royaume du Nord voulant scolariser son peuple et le prépare à jouir de la liberté. H. Christophe déclare justement que : « *C'est par l'éducation que mon peuple pouvait assurer et garantir la continuité de la liberté autrement précaire »*³⁵⁷. Pour pouvoir aider également un peuple contre ses craintes et ses tabous fraîchement laissés par un système esclavagiste, il faut assurément l'éduquer. À cet effet, Auguste Joint rapporte que Henry Christophe aurait déclaré que : « *Seule l'éducation pourrait élever la masse de ses sujets de l'ignorance païenne et de la dégradation dans laquelle l'esclavage l'avait plongée »*³⁵⁸. Selon sa politique éducative, H. Christophe a exigé que tout le peuple apprenne à lire et à écrire car, pour lui, seule l'éducation peut permettre à la Nation haïtienne d'atteindre la vraie dignité. Par conséquent, il a ordonné aux parents d'envoyer leurs enfants à l'école et a ordonné en même temps aux enfants d'apprendre à lire et à écrire à leurs parents, tous les soirs, une fois rentrés à la maison³⁵⁹.

En revanche, après l'indépendance, à l'Ouest et au Sud, l'éducation n'est pas prioritaire pour le président Alexandre Pétion qui est pourtant considéré comme vrai président d'Haïti et installé au palais à Port-au-Prince, la capitale du pays. La politique éducative du président A. Pétion était absente. Nous pouvons dire que la scolarisation de la masse populaire a été sacrifiée à l'avantage des Mulâtres. En tant que Mulâtre, ce président n'a mis d'écoles que pour les élites, les fils des généraux ayant rendu des services. En effet, selon Auguste Joint³⁶⁰, A. Pétion n'a pas développé de politique éducative populaire à la manière de H. Christophe pour ne pas s'opposer aux Mulâtres qui voulaient garder le même système que les colons blancs, déshumanisant le peuple haïtien et maintenant les inégalités sociales. Le président A. Pétion a certes créé quelques écoles, comme par exemple le *lycée national*, dit *lycée Alexandre Pétion de Port-au-Prince*. Selon Edner Brutus, ce lycée n'était réservé qu'aux enfants : « *des citoyens*

³⁵⁶Pierre Josué Agénor Cadet, « Henri Christophe : Un modèle en matière d'éducation », 2007, p. 1, <http://lenouvelliste.com/article/44933/henri-christophe-un-modele-en-matiere-deduction>, consulté le 18/11/2017.

³⁵⁷*Idem.*

³⁵⁸Louis Auguste Join, *système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 54.

³⁵⁹C'est ce que nos enseignants d'Histoire nous ont raconté.

³⁶⁰*Système éducatif et inégalités sociales en Haïti, op.cit.*, p. 57.

qui ont rendu d'éminents services à la Patrie et qui sont morts sans laisser de moyens suffisants pour l'éducation de leurs enfants »³⁶¹. Et qu'en est-il des autres enfants dont les noms de leurs parents n'ont pas figuré dans la liste des citoyens ayant combattu directement pour l'indépendance haïtienne ? En fait, A. Pétion a choisi de laisser la majorité du peuple continuer à vivre dans l'ignorance, sans qu'il ne risque de remettre en cause son pouvoir.

La masse populaire, dépourvue d'instruction et d'enseignement de morale religieuse, a même appelé le président A. Pétion : « papa bon cœur »³⁶². Contrairement au roi Christophe, il laissa la masse du peuple de l'Ouest et du Sud jouir de leur liberté d'une façon que certains taxent de libertinage, comme cela est souligné dans le manuel de philosophie haïtien : *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti*, où il est dit qu'il a pratiqué une politique de « laisser-aller »³⁶³. Ce manuel scolaire note que Victor Schœlcher dans son ouvrage *Colonies étrangères*, écrit en parlant d'A. Pétion : « Il put ainsi tenir contre un ennemi plus actif, plus entreprenant, mais ce fut au prix de la moralité de son peuple qu'il corrompit en ne lui imposant aucun frein »³⁶⁴. Pendant son époque, c'est alors comme si Haïti avait été une République quasiment sans citoyens, si on considère qu'un citoyen est celui qui fait preuve d'esprit civique et moral en participant de son plein gré à la vie active de son pays. Ainsi, Auguste Joint souligne qu'au moment du gouvernement d'A. Pétion : « L'instruction qui représentait un capital rare était la chasse gardée des élites dirigeantes de la République de l'Ouest »³⁶⁵.

Rappelons qu'A. Pétion gouverna la République de l'Ouest de 1807-1818. Il ne s'est intéressé à l'instruction de jeunes de la partie de l'Ouest qu'à la fin de sa présidence. La constitution de 1816 le prouve, notamment l'article 36 où il est affirmé que l'éducation primaire et l'enseignement est gratuit pour tous : « Il sera créé et organisé une Instruction Publique, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensable pour tous les hommes, dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la décision de la République »³⁶⁶. Cela montre en effet qu'après l'assassinat de J.-J. Dessalines, l'importance du capital humain à Port-au-Prince et dans les autres villes de

³⁶¹ *Instruction publique en Haïti*, tome 1, *op. cit.*, p. 57.

³⁶² C'est ce que nos enseignants d'Histoire de lycée nous ont rapporté.

³⁶³ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p.87.

³⁶⁴ *Idem.*

³⁶⁵ *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti, op.cit.*, p. 45.

³⁶⁶ De l'Imprimerie du Gouvernement, *Constitution d'Haïti du 27 décembre 1806 et sa Révision du 2 juin 1816, an 13 de l'Indépendance*, Port-au-Prince, De l'Imprimerie du Gouvernement, *Manioc.org*, 1816, p. 7, <http://www.manioc.org/gsd/collect/patrimon/archives/PAP11080.dir/PAP11080.pdf>, consulté le 10/10/2017.

province a été négligée au profit du capital économique. La classe des Mulâtres donne alors l'impression d'avoir accaparé les derniers biens, mais sans projet d'éducation pour la nouvelle Nation indépendante.

Pourtant, n'est-ce pas l'éducation qui peut garantir le maintien d'une vie libre chez un peuple indépendant ? Nous venons donc de mesurer le fossé éducationnel entre les deux parties d'Haïti (Nord/Ouest) après l'indépendance. Appréhendons maintenant ce qui s'est passé dans l'autre partie de l'île d'Hispaniola, à savoir dans la nouvelle République Dominicaine.

a. En République Dominicaine

Les premières tentatives pour établir un système d'éducation nationale en République Dominicaine ont commencé à partir de 1845, soit un an après la proclamation de l'indépendance. Mais les conflits politiques et le manque d'intérêts des autorités politiques ont empêché sa matérialisation. Il est à noter qu'il faut attendre 1846 pour établir réellement un système d'éducation nationale. C'est ce que Jenny Torres, directrice de recherche du Centre Juan Montalvo affirme : « *Le début de l'éducation en tant que système en 1846, avec la promulgation de la Loi sur l'Instruction Publique n° 33, (qui) a conduit à la création d'écoles publiques aux niveaux primaire et supérieur* »³⁶⁷. Cela sous-entend qu'au lendemain de l'indépendance, les autorités éducatives dominicaines ont pris des initiatives innovantes pour éduquer la nouvelle Nation dominicaine. Toutefois, bloqué par des pressions politiques, soit des persécutions politiques venant d'Haïti et même des dominicains pro-haïtiens, ce n'est qu'en 1846 que le pays initie véritablement ses développements fondamentaux dans le domaine de l'éducation. Néanmoins, pendant cette première période d'établissement du système éducatif, peu d'écoles primaires ont été actives dans le pays. Il y a eu, par exemple, des écoles anglaises à Puerto Plata et à Santiago. C'est là que divers hommes politiques d'envergure, comme Ulises Heureaux, dit Lilís (1845-1899) ont reçu leur première instruction³⁶⁸. Il était militaire et politicien dominicain. Il a été président à trois reprises : du 1^{er} septembre 1882 au 29 janvier 1883, du 6 janvier au 27 février 1887 ou encore du 30 avril 1889 jusqu'à son assassinat en 1899. Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* étudie entre autres les politiques économiques

³⁶⁷« Historia de la Educación en República Dominicana fundación », *op.cit.*, p. 1 : « *El inicio de la educación como sistema en el año 1846, con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública No. 33, que dio lugar al establecimiento de las escuelas públicas en los niveles primario y superior* ».

³⁶⁸Harry Hoetink, *El pueblo dominicano 1850-1900, Apuntes para su sociología*, Santo Domingo, Universidad Católica Madre y Maestra, 1971, p. 229.

de ce chef d'État, évoquant le fait qu'il a décrété l'amnésie en faveur des exilés politiques et qu'on lui a alors attribué le nom de « *Pacificador de la Patria/Pacificateur de la patrie* »³⁶⁹.

Ainsi, en pleine phase de l'indépendance, cette jeune nation a fait de grands efforts du point de vue éducatif. Par exemple, en 1848, est fondé un séminaire et pendant le premier régime de Buenaventura Báez (1812-1884), de nombreuses écoles primaires ainsi que des collèges centraux ont été créés, plus précisément à Santiago et à *Santo Domingo*. Pour parler de Buenaventura Báez, notons brièvement qu'il a présidé cinq gouvernements dominicains en 1849-1853; 1856-1858; 1865-1866; 1868-1873 et 1876-1878 dont le quatrième est connu sous le nom de : « *Gobierno de los seis años/Gouvernement des six années* »³⁷⁰. L'État a à cette époque été confronté à divers défis. Selon le sociologue hollandais Harry Hoetink³⁷¹, les institutions étaient toutefois insuffisantes et parfois impuissantes. Il explique que notamment au début des années 1860 les institutions éducationnelles de la République Dominicaine peuvent être qualifiées encore de peu avancées. Sarah Carrascoa cité le professeur Víctor Julio Sanchez : « *Selon le professeur Víctor la constitution de mai 1877 signifiait la consolidation du système éducatif, puisqu'elle établissait l'obligation de l'État de promouvoir l'éducation publique, le progrès de la science et des arts et la gratuité de l'enseignement primaire* »³⁷². Il s'avère important de souligner également que seules quelques villes du pays, comme Santo Domingo ou Santiago, voyaient la concentration de ces premiers efforts éducationnels. La *Loi Générale d'Instruction Publique* a été promulguée sous le gouvernement du président Ulises Heureaux le 25 juin 1895³⁷³.

À la différence d'Haïti, aujourd'hui, la scolarisation en République Dominicaine est quasiment gratuite. Il y a en effet beaucoup plus d'écoles publiques que d'écoles privées. Concernant la gratuité de l'école dominicaine, il a fallu attendre le vote des parlementaires entre les années 1870 en faveur de l'éducation supérieure et primaire dans diverses communes, pour que soient fondées des écoles généralement gratuites. Ces institutions étaient gratuites, certes, mais les dépenses de l'institution publique primaire ont dû être financées par les mairies. Or, il y a malheureusement des mairies pauvres, d'où une disparité dans le système éducatif

³⁶⁹El equipo de inversiones pedagógicas de Editorial Santillana, *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013, p. 116-117.

³⁷⁰*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op. cit.*, p. 98-103

³⁷¹*El pueblo dominicano 1850-1900, Apuntes para su sociología, op. cit.*, p. 234.

³⁷²« *Historia de la Educación en República Dominicana fundación* », *op.cit.*, p.1 : « *Según el profesor Víctor la constitución de mayo de 1877 significó la consolidación del sistema educativo, pues ella establece la obligación del Estado de promover la educación pública, el progreso de las ciencias y de las artes, y la enseñanza primaria gratuita* ».

³⁷³« *Historia de la Educación en República Dominicana fundación* », *op.cit.*, p.1

dominicain. De surcroît, Harry Hoetink³⁷⁴ souligne qu'en 1871, il y avait 21 écoles de cette catégorie qui coûtaient 8.686 pesos dont une commune riche comme la Moca qui paya 600 pesos pour son école destinée aux garçons, tandis que la commune de San Cristobal ne pouvait pas payer plus de 71 pesos.

Eugenio María de Hostos (1839-1903)³⁷⁵ : homme politique, pédagogue et écrivain portoricain. Il a effectué une grande partie de ses études en Espagne, où il a commencé à combattre pour l'indépendance de Cuba et de Porto Rico. L'éducateur a décidé d'émigrer en République Dominicaine en 1875. Avec l'arrivée de ce penseur portoricain en République Dominicaine de nouvelles idées pédagogiques sont alors implantées. Il y a réforme, évolution et progrès dans le système éducatif dominicain. Valentina Peguero et Danilo de los Santos ont déclaré à ce sujet : « [...] *Eugenio María Hostos, portoricain et antillais, qui devient le pionnier du nouvel enseignement qui adopte la devise "civilisation ou mort"* »³⁷⁶. Nous pouvons parler en ce sens de stratégies éducatives hostosiennes. Eugenio M. de Hostos a en effet inauguré un nouveau programme, a fondé des écoles, et a de plus promu l'éducation des femmes³⁷⁷. Il a milité pour une éducation laïque. Aussi, grâce à Eugenio María de Hostos, une nouvelle loi de l'Instruction Publique a été promulguée en 1866. Il a contribué à l'éducation civique, comme le souligne Yneva Suero : « [...], *il a fondé la Société Éducatrice avec sa devise: Libérer l'esprit dans un corps libre, et son objectif principal est de réaliser l'instruction civique du peuple dominicain* »³⁷⁸. La philosophie d'Eugenio M. de Hostos a donc eu une influence à la fois considérable et qualitative sur l'éducation dominicaine. La mise en œuvre de son plan d'étude de l'instruction civique du peuple a été développée dans les années 1880. Pour le sociologue Harry Hoetink, le taux d'analphabétisme était toutefois encore estimé à 80%³⁷⁹.

Il importe également de préciser qu'à cette époque on ne fait que mention d'apprenants du sexe masculin, tandis que les représentantes du sexe féminin ont été passées sous silence.

³⁷⁴El pueblo dominicano 1850-1900, Apuntes para su sociología, op. cit., p. 230.

³⁷⁵UNIRHEMOS : Universidad Eugenio María de Hostos, « Biografía Eugenio María de Hostos », UNIRHEMOS : Universidad Eugenio María de Hostos, (s.d.), p. 1, <https://uniremhos.edu.do/biografia-eugenio-maria-de-hostos/>, consulté le 30/08/2017.

³⁷⁶Valentina Peguero et Danilo de los Santos, *Visión general de la Historia Dominicana*, Santo Domingo, Librería García, C. por A., 1983, p. 273 : « [...] *el puertorriqueño y antillano Eugenio María Hostos, quien se convierte en el pionero de la nueva enseñanza que adopta el lema "civilización o muerte"* ».

³⁷⁷« Historia de la Educación en República Dominicana fundación », op.cit., p. 1.

³⁷⁸Yneva Suero, « La educación desde Hostos hasta hoy », *La Voz de Todo: El nacional*, 2008, p. 1, « [...] *funda la Sociedad La Educadora con su lema: "Mente libre en cuerpo libre, y su principal objetivo era lograr la instrucción cívica del pueblo dominicano* », <http://elnacional.com.do/la-educacion-desde-hostos-hasta-hoy/>, consulté le 28/11/2017.

³⁷⁹El pueblo dominicano 1850-1900, Apuntes para su sociología, op. cit., p. 231.

Selon Harry Hoetink, depuis l'amplification de la fondation des institutions scolaires, il y a toutefois un progrès national, en 1883, avec des écoles formant à une instruction élémentaire du premier et du second degré, avec au total 101 écoles pour les garçons et 74 écoles pour les filles. Entre 1883 à 1879, 50 nouvelles institutions ont été alors ajoutées à ces écoles. Cela a d'ailleurs attiré l'attention des contemporains comme le père Fernando Arturo de Meriño qui écrit en 1898 qu'il est satisfait de ce que : « *depuis quelques années ici (...) se sont répandues les écoles primaires des deux sexes à travers le pays* »³⁸⁰.

Toutefois, notons qu'à cette époque la situation de l'école dominicaine est dix fois plus favorable à Santiago et trois fois plus favorable à Santo Domingo que dans tout le pays. Dans les zones un peu éloignées de la capitale, la situation éducationnelle n'est guère reluisante. Il y a des communes comme Llamasa, Guerra et Palenque qui n'ont même pas une école parce que leur mairie n'a pas de moyens de les financer³⁸¹.

En vue de moderniser l'enseignement, certaines notions comme l'agriculture ont été intégrées dans la formation de l'homme dominicain. Eugenio María de Hostos, véritable visionnaire, a considéré à cet égard que le but de l'éducation est de : « *former des hommes dans toute la plénitude exaltée de la nature* »³⁸². Cela montre combien il s'était battu pour une éducation rationnelle et pour atteindre l'acquisition de connaissances scientifiques. En 1880, sous le gouvernement provisoire de Gregorio Luperón (1839-1897), grâce à la mise en place d'une véritable législation, rédigée par E. M. Hostos, est créée à Puerto Plata la première École Normale. En ce qui concerne Gregorio Luperón³⁸³, précisons qu'il a été président de la République Dominicaine entre 1879-1880. Son gouvernement a notamment réorganisé l'administration publique et l'armée nationale. Eugenio M. Hostos crée alors un corps d'enseignants avec lesquels il fonde dans le pays une école préparatoire. En 1881, l'Institut Professionnel est mis en place et offre des moyens nécessaires à ceux qui souhaitent faire des études professionnelles. Y sont intégrées des écoles de droit, de médecine, de pharmacie et d'ingénierie et, en 1880, cet institut donne naissance aux Écoles Normales dominicaines. E. M. Hostos y a même introduit les études de philosophie et de sociologie.

³⁸⁰Cité par H. Hoetink, *El pueblo dominicano 1850-1900, Apuntes para su sociología, op. cit.*, p. 231 : « *de algunos años acá (...) se hallan propagado las escuelas primarias de ambos sexos por todo el país* ».

³⁸¹*El pueblo dominicano 1850-1900, Apuntes para su sociología, op.cit.*, p. 232.

³⁸²« La educación desde Hostos hasta hoy », *op.cit.*, p. 1 : « *Formar hombres en toda la excelsa plenitud de la naturaleza* ».

³⁸³Héctor Tineo N., « *El Gobierno del presidente Gregorio Luperón con las ideas del Partido Azul* », *Diariodominicano.com*, 2014, p. 1, <http://diariodominicano.com/cultura/2014/10/07/181267/el-gobierno-del-presidente-gregorio-luperon-con-las-ideas-del-partido-azul>, consulté le 21/06/2018.

Il est à souligner qu'avec la loi de 1966, promulguée en 1997 sous l'intitulé : *Loi de l'Éducation n° 66-97*, une grande réforme a été réalisée dans le système éducatif. Les articles 2 et 3 du chapitre 1 de ladite loi précisent que :

Art.-2. Dès la promulgation de la loi actuelle, le Secrétariat d'État à l'éducation, aux beaux-arts et aux cultes sera dénommé Secrétariat d'État à l'éducation et à la culture.

Art.-3. Cette loi régit les attributions du secrétaire d'État à l'éducation et à la culture en tant que représentant de l'État en matière d'éducation, de culture et de développement scientifique et technologique du pays dans le cadre de sa compétence³⁸⁴.

En somme, ce bref panorama nous a montré combien la philosophie hostosienne a permis la fondation de véritables écoles et même de niveau secondaire et supérieur en République Dominicaine. Le développement éducationnel demeure certes inégal (villes/campagnes), mais il y a une réelle volonté d'alphabétiser l'ensemble de cette jeune nation encore secouée par divers événements politiques.

3. Moments-clés

Nous nous intéresserons à des moments-clés des politiques éducatives de ces deux Nations. D'un côté, les deux systèmes éducatifs haïtien et dominicain ont subi le despotisme boyériste (1822-1844) et, d'un autre côté, d'autres systèmes les ont écrasés. La domination étasunienne en 1916-1924 en République Dominicaine et en 1915-1934 en Haïti laisse en effet de profondes traces. Ces peuples qui viennent de subir la domination coloniale font face alors à d'autres colonisations, tant internationales que locales. Les systèmes éducatifs de ces deux pays ont donc connu des séquelles de dominations diverses qui ont généré dans les écoles, encore aujourd'hui, diverses oppositions.

a. La politique éducative de Boyer (1820-1843)

Jean-Pierre Boyer qui est connu comme l'unificateur de l'île, était d'abord le secrétaire général du président Alexandre Pétion. Après la mort de ce dernier en 1818, J.-P. Boyer prit la direction du pouvoir. Comment Boyer a-t-il réuni l'île ? « Président », puis roi d'Haïti, Henry Christophe, fait face à un mouvement insurrectionnel mené par certains de ses généraux. Il résolut alors de se suicider dans la nuit du 8 octobre 1820. Le général J.-P. Boyer est aussitôt

³⁸⁴*Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, Ley No. 66-97, op.cit., p. 3 : « Art.-2. A partir de la promulgación de la presente ley la Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos se denominará Secretaría de Estado de Educación y Cultura ».*

Art.-3.

Esta ley regula las atribuciones de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura como representante del Estado en materia de la educación, de la cultura y del desarrollo científico y tecnológico del país en el ámbito de su jurisdicción ».

élu président d'Haïti et le suicide de Christophe lui permet d'étendre son autorité sur le Nord du pays (Cap-Haïtien). J.-P. Boyer a aussi unifié la République du Nord et celle de l'Ouest. Ces circonstances particulières lui ont permis également de soulever les Haïtiens contre les Espagnols à Santo Domingo et de réunifier l'île entière le 9 février 1822.

Ce président a continué la politique éducative de son prédécesseur Alexandre Sabès Pétion. Boyer, en fondant des écoles exclusives a, en d'autres termes, prôné une éducation choisissant l'exclusion sociale et le rejet. Un article de son décret de 1819 stipule qu'il a fondé de nouvelles écoles réservées exclusivement aux fils des hauts fonctionnaires publiques : « *Il sera établi aux frais de l'État quatre écoles primaires destinées à l'instruction élémentaire des enfants des citoyens, tant civils que militaires qui auront rendu des services à la Patrie* »³⁸⁵. Cela sous-entend que l'éducation sous J.-P. Boyer a été une intention restreinte du fait de la préconisation des établissements scolaires destinés aux enfants des généraux qui auraient rendu service à la Patrie, soit dans le même temps un rejet des autres enfants de cette nouvelle Nation indépendante.

La montée de J.-P. Boyer au pouvoir en 1822 a plu aux Haïtiens, certes, mais sa politique a occasionné sa chute. Rubens Augustin³⁸⁶ a souligné que l'une des causes de la révolution qui a abouti au renversement de J.-P. Boyer en 1843, en Haïti, a été une remise en question de la reproduction de l'inégalité de ce système éducatif. C'est le système éducatif colonial qui a été en quelque sorte refondé par le boyérisme. Cette discrimination et l'absence d'une bonne politique éducative a même entraîné J.-P. Boyer à limiter l'enseignement supérieur sur l'île. J.-B. Boyer a en effet réunifié les deux parties de l'île en 1822, mais par manque d'étudiants dans l'Est, il a fermé l'Université de Santo Domingo en 1823, et a demandé plutôt une formation militaire obligatoire. Dans l'Ouest, il a refusé d'allouer des fonds à l'éducation. Avec son ascension au pouvoir, il applique une politique d'haïtianisation et de marginalisation dans la partie Est de l'île.

La révolte anti-boyériste a débuté en 1842, lorsque Charles Rivière Hérard conduit un mouvement insurrectionnel sous le nom de *Manifeste de Praslin*, créé le 1^{er} septembre 1842. Cette révolte a pris naissance au village de Praslin, près de la ville des Cayes, et s'est répandue dans tout le pays. La révolution de 1843 a donc permis de tenter de recourir à un autre

³⁸⁵Cité par Auguste Join, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op.cit., p. 45.

³⁸⁶Rubens Augustin, « Inégalités sociales dans l'histoire de l'éducation en Haïti », 2016, p. 1, <http://www.lescacosnoirs.com/inegalites-sociales-dans-lhistoire-de-leducation-en-haiti-par-rubens-augustin/>, consultée le 01/06/2017.

fonctionnement car, selon Thomas Madiou, le président Charles Rivière Hérard, remplaçant le « *règne criminel et liberticide* »³⁸⁷ de J.-P. Boyer, a créé le Département d'Instruction publique et des Cultes (Aujourd'hui son titre officiel est celui d'Éducation nationale et Formation professionnelle) et l'a confié au ministre de l'éducation Jacques-Honoré Féry qui a mené une politique de démocratisation de l'éducation haïtienne. Jacques-Honoré Féry (1796-1855?) est un très éloquent et influent député haïtien du groupe *Manifeste de Praslin* qui participe à l'insurrection conduite par le général Charles Rivière Hérard pour renverser la dictature du président Jean-Pierre Boyer en avril 1843. Ensuite, J.-H. Féry a été nommé Secrétaire d'État du Département de la Justice, de l'Instruction Publique et des Cultes entre le 2 janvier 1844 et le 18 février 1845³⁸⁸.

La nomination de J.-H. Féry a marqué la naissance du premier organe chargé de gérer l'éducation en Haïti. Toutes les tentatives de réforme de J.-H. Féry ont tenté de répondre aux revendications populaires. C'est dire que J.-H. Féry a voulu refonder le système scolaire haïtien et repartir sur une nouvelle base. J.-P. Boyer ne s'en était pas occupé, alors J.-H. Féry a mis en pratique l'idée selon laquelle : « *L'égalité n'a de plus sûr véhicule que les lumières* »³⁸⁹. J.-H. Féry voulait une école démocratique, avec une égalité des droits considérant l'instruction comme le moyen par excellence d'atteindre l'égalité entre les Haïtiens et toutes les autres personnes, spécialement avec la République Dominicaine.

J.-H. Féry réclamait enfin de compte l'instruction pour tous afin que l'homme haïtien et la femme haïtienne deviennent des agents du progrès général et de la prospérité nationale. De ce fait, J.-H. Féry ne voulait pas seulement répandre l'instruction à toutes les catégories sociales, mais a cherché aussi l'émergence des cadres. Les écoles primaires n'étaient pas vues comme de simples lieux de désalphabétisation³⁹⁰, mais comme devant jouer une fonction sociale en transformant les apprenants en une pépinière de futurs acteurs sociaux. Cette perspective est inscrite dans la philosophie durkheimienne : « *La société se trouve donc, pour ainsi dire, à chaque génération nouvelle, en présence d'une table presque rase sur laquelle il lui faut construire à nouveaux frais* »³⁹¹.

³⁸⁷Thomas Madiou, *Histoire d'Haïti : 1827-1843*, Tome VII, Port-au-Prince, Éditions Henry Deschamps, Henry Deschamps, 1988, p. 485

³⁸⁸*Op.cit.*, p. 75-80. [le même ouvrage avec le « Chapitre livre centième 1844 », ayant une autre pagination].

³⁸⁹*Instruction publique en Haïti*, tome 1, *op. cit.*, p. 134.

³⁹⁰*Op.cit.*, p. 144.

³⁹¹*Éducation et sociologie (10 édition 3^e tirage)*, *op.cit.*, p. 103.

Toutefois, empêché par des contraintes politiques, J.-H. Féry n'a pas réussi à asseoir cette politique. Un quart de siècle de gouvernement de J.-P. Boyer y est pour quelque chose et a laissé un pays dépourvu d'écoles... J.-P. Boyer n'ayant donné aucune priorité à l'éducation du peuple, Haïti, en tant que mère de l'indépendance des pays nègres, était dès lors en retard au lieu d'être un exemple de système éducatif pour les autres peuples noirs libres. Nous avons rappelé également que la domination qu'Haïti a imposée à la République Dominicaine (1822-1844) a laissé de profondes séquelles induisant une haine fortement enracinée, même si un autre ennemi oppresseur a, un temps, fait oublier ces marques.

b. L'éducation sous l'occupation nord-américaine en Haïti (1915-1934)

Valentina Peguero et Danilo De los Santos ont souligné que l'intervention et l'occupation américaine ont pour cause : « *La formulation de la Doctrine de Monroe comme fondement de l'exclusivisme américain* »³⁹², soit la revitalisation de la politique interventionniste en vue d'une « diplomatie de dollars »³⁹³, tout en mettant au premier plan une politique d'enrichissement. En ce sens, nous pouvons dire que la domination des États-Unis en Amérique, comme en Haïti et en République Dominicaine, avait fondamentalement un but économique-politique. Peguero et De los Santos rappellent justement à cet égard que : « *La prédominance à laquelle les États-Unis avaient tendance vis-à-vis de l'Amérique avait un caractère économique et politique* »³⁹⁴. Par leur politique interventionniste, les États-Unis ont recherché un nouveau marché en Haïti et en République Dominicaine pour investir leurs capitaux et obtenir des retombées économiques, et établir de surcroît leur domination directe et indirecte sur ces marchés. Il est à souligner que même si cette présence nord-américaine détruit la souveraineté nationale de l'Autre, certains aspects positifs sont parfois retenus.

Il faut mentionner également que c'est d'abord la présence des puissances européennes (Espagne, France) dans l'île qui a occasionné l'expansionnisme et l'impérialisme nord-américain en Haïti et en République Dominicaine. Nous voulons parler du slogan : « l'Amérique aux Américains » et aussi de l'ambition en tant que première puissance économique du monde des États-Unis d'être toujours à la tête des puissances économiques,

³⁹²*Visión general de la Historia Dominicana, op. cit.*, p. 299 : « *La formulación de la Doctrina de Monroe como fundamentación al exclusivismo americano* ».

³⁹³« Diplomacia de dólar » : expression du président nord-américain Franklin Delano Roosevelt (1882-1945) souligné par Valentina Peguero et Danilo de los Santos, *Visión general de la Historia Dominicana, op.cit.*, p. 301.

³⁹⁴*Visión general de la Historia Dominicana, op.cit.*, p. 301 : « *El predominio al que tendió Estados Unidos con respecto a América tuvo un caracter económico-político* ».

politiques et culturelles présentes en Haïti et en République Dominicaine. Ensuite, rappelons qu'en Haïti il y a eu des affrontements sanglants et des guerres civiles qui ont plongé ce territoire dans le chaos entre 1908 et 1915.

Il faut se rappeler également que les États-Unis, après la deuxième guerre mondiale (1939-1945) sont clairement impérialistes et veulent étendre leur domination sur d'autres peuples. Les États-Unis se présentent comme porteurs de la paix, mais si cela sert la défense des intérêts nord-américains. En conséquence, sous prétexte d'établir une stabilité socio-économique et politique, le gouvernement nord-américain est intervenu directement dans les affaires d'Haïti. Une fois l'occupation nord-américaine (1915-1934) établie, elle a bouleversé Haïti du point de vue politique et social et n'a pas eu de conséquences positives pour changer son système éducatif, parce que « *le seul domaine de la vie haïtienne sur lequel le gouvernement militaire américain en Haïti n'exerçait aucun contrôle explicite était l'éducation* »³⁹⁵.

Les Nord-Américains ont toutefois fait beaucoup de tentatives afin de contrôler le système éducatif haïtien. Selon Suzy Castor : « *l'impact de cette force externe a perturbé la dynamique de la société haïtienne* »³⁹⁶. Ils ont essayé de jouer sur le système éducatif haïtien, fondé sur le système des colons français, pour essayer de le transformer en système impérialiste nord-américain. L'*American dream*³⁹⁷ (rêve américain) n'a pas aidé la politique éducative en Haïti. L'*American dream*, en matière d'éducation, a été de croire qu'une : « *bonne partie du développement* » se ferait grâce aux capitaux étrangers pour éduquer l'Haïtien à devenir : « *un bon travailleur* »³⁹⁸. En somme, il a été envisagé de transformer le système en une force capable d'assurer le développement économique du pays au profit des États-Unis.

Les Nord-Américains avaient bien compris que les Haïtiens pouvaient être formés pour fournir la force de travail nécessaire pour soutenir leurs intérêts commerciaux. Toutefois, les élites intellectuelles du pays étaient opposées à la présence des occupants nord-américains. Cela a même suscité entre 1915-1934 une polémique entre les intellectuels haïtiens. C'est-à-dire que

³⁹⁵Cité par André Jean Angulo, « Education During the american Occupation of Haiti, 1915–1934 », in : *Historical Studies in Education*, Winthrop University, (s.d.) p. 1-17 (p. 4) : « *The one area of Haitian life the American military government in Haiti didn't have explicit control over was education* », http://historicalstudiesineducation.ca/hse/index.php/edu_hse-rhe/article/view/2357/3190, consulté le 21/11/2017.

³⁹⁶Castor Suzy, *L'occupation américaine d'Haïti*, Port-au-Prince, Henry Deshamps, 1988, p. 12.

³⁹⁷L'idée selon laquelle n'importe quelle personne vivant aux États-Unis, par son travail, son courage et sa détermination, peut devenir prospère.

³⁹⁸Cité par André Jean Angulo, « Education During the american Occupation of Haiti, 1915–1934 », *op.cit.*, p. 4 : « *good deal of development « through foreign capital and » some time to educate the Haitian to become a good laborer* », http://historicalstudiesineducation.ca/hse/index.php/edu_hse-rhe/article/view/2357/3190, consulté le 21/11/2017.

certaines n'avaient aucun problème avec l'occupation nord-américaine alors que d'autres voulaient se débarrasser de celle-ci. D'un côté, certains partisans de la culture anglo-saxonne, comme Edmond Paul et Auguste Magloire ont jugé que le système éducatif haïtien était : « *une imitation servile, illogique et dangereuse du régime français* »³⁹⁹, parce que depuis l'indépendance en 1804 (et jusqu'en 1915), le système éducatif haïtien avait échoué. D'un autre côté, les tenants de la culture francophone, comme par exemple Georges Sylvain⁴⁰⁰, premier président de l'alliance française, fondée en Haïti à la fin du 19^e siècle, a eu une autre vision des choses. G. Sylvain a souligné qu'il fallait préserver la culture française, afin de garder tout ce que l'Haïtien a de commun avec la France.

Les Nord-Américains ont finalement échoué dans les mesures de politique scolaire qu'ils ont pris en essayant de changer le système éducatif d'Haïti. D'ailleurs, la réforme proposée par les Nord-Américains, en se concentrant sur la technique et les travaux manuels, a rencontré un obstacle majeur, car les élites haïtiennes ne voulaient pas seulement être des techniciens, mais aussi des êtres libres d'esprit et libres de choisir leurs études. Ainsi, la grève menée par des étudiants du *Service Technique de la faculté d'Agronomie* et les comportements nationalistes des tenants de la culture francophone ont, en conséquence, conduit à l'« évacuation » des occupants nord-américains du pays en 1934. Il est à noter qu'aujourd'hui la présence de ces occupants et dominateurs nord-américains par le biais de l'Organisation des Nations-Unies (ONU) et de l'Organisation des États Américains (OEA) n'entraîne que passivité.

Qu'en est-il de la réaction République Dominicaine ?

c. L'éducation sous l'occupation nord-américaine en République Dominicaine (1916-1924)

Le Gouvernement nord-américain par la présence de sa force militaire a occupé la République Dominicaine entre 1916 et 1924. Rappelons que la présence des États-Unis sur le territoire d'autrui vise une expansion impérialiste, de manière à permettre le développement de l'influence nord-américaine dans les domaines politiques, militaires, économiques et culturels. Ainsi, par la force militaire, le contrôle du territoire national dominicain a été pris par les États-Unis pendant près d'une dizaine d'années.

³⁹⁹ Cité par Auguste Join, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., p. 79.

⁴⁰⁰ *Op.cit.*, p.80.

Dans le domaine de l'éducation les occupants nord-américains ont essayé de développer un système à leur avantage, mais avec tout d'abord des conséquences négatives. Onavis Cabrera, dans une conférence intitulée : *La reforma educativa del gobierno norteamericano de ocupación: 1916-1924/La réforme éducative du gouvernement de l'occupation nord-américaine 1916-1924*⁴⁰¹, a souligné que les premières mesures dans le secteur de l'éducation des Nord-américains ont été de supprimer l'Institut Social de Santo Domingo et de Santiago ainsi que les Écoles Normales Théoriques d'Azua, de La Vega, de San Pedro de Macorís et de Puerto Plata. Cette intervention a donc affecté le développement du système éducatif dominicain pendant les huit années nord-américaine. Selon ce même Onavis Cabrera, ces occupants se sont concentrés sur le niveau primaire, et ce de façon un peu rudimentaire. Pour les niveaux secondaire et universitaire, leur contribution a été très limitée⁴⁰². Toutefois, cette intervention nord-américaine a marqué l'histoire de l'éducation dominicaine comme le souligne Jannette Fernández :

Le gouvernement militaire nord-américain recherche la collaboration d'éléments natifs. Il nomme Julio Ortega Frier au poste de Surintendant Général de l'Éducation et, le 19 janvier 1917, il nomme une commission qui doit prendre les mesures nécessaires pour établir un système éducatif adapté aux intérêts de la République Dominicaine⁴⁰³.

Cependant, même si les Nord-Américains ont tout monopolisé, il convient de noter qu'ils ont accompli dans le même temps une tâche colossale en République Dominicaine comme en témoigne leur participation dans la construction humaine dominicaine pendant cette époque de domination. Dans un ouvrage intitulé : *Sistema educativo dominicano: diagnóstico y perspectivas/Système éducatif dominicain : diagnostic et perspectives*, il est dit à ce sujet que : « *L'enseignement suit le chemin parcouru par les Nord-Américains, bien que plus tard quelques modifications soient introduites* »⁴⁰⁴. Nous pouvons constater en effet, au cours de la première intervention nord-américaine (1916-1924), que des modifications importantes ont été introduites dans le système de l'éducation dominicaine. Par exemple, la *Loi Générale sur*

⁴⁰¹Cité par Severo Rivera, « La ocupación norteamericana de 1916-1924 y su impacto negativo en la educación dominicana », Santo Domingo, Diario Libre, 2016, p. 1, <https://www.diariolibre.com/revista/cultura/la-ocupacion-norteamericana-de-1916-1924-y-su-impacto-negativo-en-la-educacion-dominicana-AF3979839>, consulté le 17/17/2018.

⁴⁰²*Idem.*

⁴⁰³Jannette Fernández, « Historia y Desarrollo de la Educación en República Dominicana », *Programa Todo en Aire*, 2008, p. 1, « *El Gobierno Militar norteamericano procura la colaboración de elementos nativos. Designa a Julio Ortega Frier como Superintendente General de Enseñanza y el día 19 de enero de 1917 nombra una comisión que debe tomar las medidas necesarias para establecerán sistema educativo ajustado a los intereses de la República Dominicana* », <http://todoal aire.blogspot.com/2008/07/historia-y-desarrollo-de-la-educacion.html>, consulté le 10/10/2017.

⁴⁰⁴*Sistema educativo en la República Dominicana, op.cit.*, p. 81, « *La enseñanza sigue la senda trillada por los norteamericanos, aunque más tarde son introducidas algunas modificaciones* ».

l'Instruction Publique promulguée sous le gouvernement du président Ulises Heureaux (Lilis) le 25 juin 1895, est remplacée par : *La Orden Ejecutiva n°.145/L'Ordre Exécutif n°.145*⁴⁰⁵, le 5 avril 1918, qui établit une solide législation dans le système éducatif, soit l'ensemble des lois portant sur l'éducation dominicaine. Selon Jorge M. Fernández cet ordre, dit *Orden Ejecutiva n°.145*, a donné lieu aux lois suivantes : « *la Loi Organique de l'Enseignement Publique, la Loi pour la Direction de l'Enseignement, la Loi Générale de Études, la Loi pour l'Enseignement Universitaire, la Loi sur le Séminaire Conciliaire et la Loi de l'Instruction Obligatoire* »⁴⁰⁶. Cet ordre (*La Orden Ejecutiva n°. 145*) a été rédigé par une commission d'illustres Dominicains, nommés en 1917, et qui sera promulguée en 1918, en pleine occupation nord-américaine. Ces lois précitées sont aussi mentionnées par la sociologue dominicaine Miriam Díaz Santana, en évoquant l'ère de : (...) *la modernización de la educación dominicana/la modernisation de l'éducation dominicaine* (...) ⁴⁰⁷.

Tout paraît donc indiquer que la base du système éducatif dominicain actuel a été fondée par l'intervention nord-américaine parce que *La Orden Ejecutiva n°.145* est une législation reconnaissant les niveaux primaire et secondaire ainsi que l'éducation pour les adultes. Le Gouvernement militaire nord-américain a poursuivi en effet la réforme de l'éducation en mettant notamment en avant l'importance des conditions d'hygiène chez la population. Sont créées, en 1919, les Sociétés Populaires de l'Éducation qui ont doté de conditions d'hygiène appropriées les établissements d'enseignement. En somme, même si l'américanisation du système éducatif dominicain fut un moyen pour que les États-Unis puissent mieux établir leur domination sur ce peuple ; d'un autre côté, l'éducation dominicaine a connu de réelles réformes grâce à cette présence nord-américaine.

Néanmoins, une crise économique entre 1921-1922 a affecté de manière négative le système éducatif dominicain. La réaction des forces d'occupation fut d'imposer une taxe qui tentait de contraindre la population à payer ou à fermer les écoles. Pour cela : « *Le Comité national anti-occupationniste a été organisé au niveau national, composé de personnalités et soutenu par des étudiants* (...). *Le résultat de cette lutte a contraint le gouvernement*

⁴⁰⁵*La Orden Ejecutiva n°.145*, décrétée en 1918 par les occupants nord-américains, a reconnu l'enseignement des niveaux primaire, secondaire et l'éducation des adultes.

⁴⁰⁶Jorge Max Fernández, *Sistema educativo dominicano: diagnóstico y perspectivas*, Santo Domingo, Instituto tecnológica de Santo Domingo, 1980, p. 14 :« *Ley Orgánica de Enseñanza Pública, Ley par la Dirección de la Enseñanza Pública, Ley General de Estudios, Ley para la Enseñanza Universitaria, Ley sobre el Seminario Conciliar, Ley de Instrucción Obligatoria* ».

⁴⁰⁷Miriam Díaz Santana, *Educación Modernización Social en República Dominicana, Un análisis sociológico del Plan Decenal*, Santo Domingo, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 1996, p. 14.

d'occupation à réduire l'impôt de moitié, ce qui a ensuite entraîné un départ négocié des Américains »⁴⁰⁸ nous dit Onavis Cabrera.

Il paraît aussi qu'après la Première Guerre mondiale (1914-1918), l'opinion publique aux États-Unis et ailleurs a commencé à s'opposer à cette occupation nord-américaine. C'est alors que le président démocrate, Thomas Woodrow Wilson a rompu avec la tradition isolationniste américaine. Promoteur d'un projet de paix universelle, le président T. W. Wilson a décidé d'évacuer l'île d'Hispaniola, mais n'a pris concrètement aucune mesure. Le président Warren G. Harding qui a succédé à T. W. Wilson en mars 1921, a fait campagne contre les occupations d'Haïti et de la République Dominicaine comme le souligne Christopher Minster : « *avec l'occupation très impopulaire en République Dominicaine et même à l'intérieur des États-Unis, le président Warren Harding a décidé de retirer les troupes* »⁴⁰⁹. De ce fait, l'une des premières mesures de ce nouveau président a été de nommer un nouveau gouverneur, plus favorable au retrait militaire.

En somme, l'occupation nord-américaine n'a pas été envisagée de la même façon par les États-Unis entre Haïti et la République Dominicaine. Elle n'a pas en tous les cas été perçue de manière identique -négative pour Haïti et positive pour la République Dominicaine- en ce qui concerne les systèmes éducatifs entre domination et « formatage ». Ces systèmes éducatifs vont alors subir de plein fouet le poids des dictatures.

⁴⁰⁸Cité par Severo Rivera, « La ocupación norteamericana de 1916-1924 y su impacto negativo en la educación dominicana », *op.cit.*, p. 1 : « *Se organizó a nivel nacional el Comité Nacionalista Antiocupacionista, integrado por personalidades y respaldado por estudiantes... el resultado de esta lucha obligó al gobierno de ocupación a reducir a la mitad el impuesto lo que trajo posteriormente, una salida negociada de los norteamericanos* », <https://www.diariolibre.com/revista/cultura/la-ocupacion-norteamericana-de-1916-1924-y-su-impacto-negativo-en-la-educacion-dominicana-AF3979839>, consulté le 17/17/2018.

⁴⁰⁹Cité par Christopher Minster, « The US Occupation of the Dominican Republic, 1916-1924 », 2017, p. 1, in : Scheina, Robert L, *Latin America's Wars: the Age of the Professional Soldier, 1900-2001*, Washington D.C., Brassey, Inc., 2003, « *With the occupation very unpopular both in the Dominican Republic and at home in the USA, President Warren Harding decided to get the troops out* », <https://www.thoughtco.com/us-occupation-of-the-dominican-republic-2136380>, consulté le 10/01/2018.

C. Regards croisés sur les structures des systèmes éducatifs d'Haïti et de la République Dominicaine

Haïti et la République Dominicaine ont chacune un système éducatif composé d'un corps d'agents éducatifs qui vise des fins a priori non différentes. Ces deux Nations ciblent en effet des principes et des valeurs qui découlent d'une certaine conception philosophique et politique. Cette conception est alors assumée par un groupe social exerçant le pouvoir politique. Les pouvoirs duvaliériste et trujilliste ont ainsi développé des appareils idéologiques de pouvoirs despotiques voulant transformer les écoles haïtienne et dominicaine en des moules bien spécifiques.

1. Le poids des dictatures

Non seulement la domination coloniale a été d'un grand poids sur l'éducation haïtienne et sur celle de la République Dominicaine, mais elle connaît aussi le poids de tyrannies nationales qui vont marquer les systèmes éducatifs de ces deux peuples.

Les 30 ans de règne duvaliériste (1957-1986) en Haïti ont correspondu à une sorte d'embargo de l'éducation haïtienne, comme le soulignent Ketty Luzincourt et Jennifer Gulbrandson :

Au fil des ans, l'instabilité politique et les troubles populaires ont eu divers effets négatifs sur l'éducation en Haïti. Les dirigeants politiques et ceux qui luttent pour le pouvoir ont ciblé des professeurs, des enseignants, des étudiants et des leaders communautaires. Par exemple, sous le régime de François «Papa Doc» Duvalier, les Tontons Macoutes de Duvalier ont emprisonné des étudiants qui avaient soutenu des enseignants du secondaire lors d'une grève de 1959⁴¹⁰.

Cet exemple parmi d'autres montre combien l'éducation haïtienne est alors victime d'une idéologie politique violente.

En ce qui concerne la République Dominicaine, des difficultés croissantes se sont aussi présentées avec le président Rafael Leonidas Trujillo y Molina qui a certes accordé une certaine priorité à l'alphabétisation, mais pendant la dynastie trujilliste, soit 31 années de 1930-1961, l'école a été un pur instrument idéologique. Ainsi, comme l'explique Jesús de la Rosa : « (...) pendant l'administration de Ramón Emilio Jiménez, les intérêts politiques de la dictature ont

⁴¹⁰Ketty Luzincourt et Jennifer Gulbrandson, « Education and Conflict in Haiti Rebuilding the Education Sector after the 2010 Earthquake », USA, United States Institute of Peace, Special Report, 2010, p.6 : « *Over the years, political instability and popular unrest have had a variety of negative effects on education in Haiti. Political leaders and those vying for power have targeted professors, teachers, students, and community leaders. For example, during François « Papa Doc » Duvalier's regime, Duvalier's Tonton Macoutes imprisoned students who had supported secondary school teachers in a 1959 strike* », <https://www.usip.org/sites/default/files/sr245.pdf>, consulté le 15/11/2018.

fait irruption dans les salles de classe, transformant les écoles en outils d'endoctrinement de Trujillo. La soit-disant « campagne de chele » a tout terni »⁴¹¹. Ce dictateur a fait imposer ainsi des choses qui n'étaient pas strictement scolaires et qui ont pu même être dommageables pour l'éducation dominicaine. De ce fait, le peuple dominicain a connu des peines mentales, psychiques et des douleurs physiques, comme l'évoque Frank Moya Pons : « Trujillo a utilisé son armée pour imposer sa domination sur le reste de la population dominicaine par la violence, la terreur, la torture et le meurtre »⁴¹².

Il reste dès lors un vide dans les sociétés haïtienne et dominicaine. L'éducation contemporaine paraît être la seule espérance pour remplir ce vide créé par des dominations frustrantes qui ont construit sciemment la séparation des deux peuples haïtien et dominicain.

a. L'ère de Trujillo ou la « trujillisation » du système éducatif dominicain

Pour tenter d'aborder le trujillisme en matière d'éducation, faisons tout d'abord un point sur le personnage de Rafael Leonidas Trujillo y Molina. Né le 24 octobre 1891 à San Cristóbal, l'Histoire de la République Dominicaine n'a pas souligné son niveau d'éducation. Il est en tous les cas un politicien et militaire dominicain, connu sous le nom de « El Jefe » ou « El Benefactor », qui devient président-dictateur de la République (1930-1938, 1942-1961). Le professeur Jesús de la Rosa affirme que :

Bien que Trujillo n'ait eu aucune formation intellectuelle et qu'il n'y avait aucune indication qu'il ait complété ses études primaires, plusieurs lignes d'écriture étaient demandées pour se référer à lui: Son Excellence le Généralissime Docteur Rafael Leonidas Trujillo Molina, Honorable Président de la République, Bienfaiteur de la Patrie et Père de la Nouvelle Patrie⁴¹³.

L'une des conséquences de l'occupation nord-américaine a donc été la prise de pouvoir, le 16 octobre 1930, de Rafael Leónidas Trujillo. Ce dernier, un élu sans grande formation intellectuelle, dominera brutalement l'école dominicaine. Ainsi, il a détenu dès le début un

⁴¹¹Jesús De La Rosa, « La educación en tiempos de Trujillo (2) », *Hoy Digital*, 2005, p. 1 : « (...) durante la gestión de Ramón Emilio Jiménez los intereses políticos de la dictadura irrumpieron en las aulas, convirtiéndose las escuelas en herramientas de adoctrinamiento trujillista. La llamada "campaña del chele" lo empañó todo », <http://hoy.com.do/la-educacion-en-tiempos-de-trujillo-2/>, consulté le 18/12/2017. À noter que la Campagne du Chele avait pour but d'honorer le fils du dictateur. Par exemple, en 1935, pour la commémoration de la journée scolaire, la soit-disant « campagne du Chele » a eu lieu dans toutes les écoles publiques du pays. Tous les étudiants ont contribué (volontairement bien sûr) d'un cent dans le but de recueillir des fonds pour que le fils du dictateur : Ramfis Trujillo, qui n'avait alors que 5 ans, ait une médaille.

⁴¹²*Manual de historia dominicana, op.cit.*, p. 513 : « Trujillo utilizó su ejército para imponer su dominio sobre el resto de la población dominicana por medio de la violencia, el terror, la tortura y el asesinato ».

⁴¹³« La educación en tiempos de Trujillo (2) », *op.cit.* p. 1 : « A pesar de que Trujillo no tenía formación intelectual alguna y que no existieran indicios de que el mismo hubiese completado sus estudios primarios, para referirse al él se requería varias líneas de escritura: Su Excelencia el Generalísimo Doctor Rafael Leónidas Trujillo Molina, Honorable Presidente de la República, Benefactor de la Patria y Padre de la Patria Nueva ».

pouvoir sans limite jusqu'à même changer le nom de la capitale : *Santo Domingo* en *Ciudad Trujillo*. Puis, ce dictateur s'est aussi fait nommer Généralissime.

Soulignons toutefois que, dès le départ, l'Honorable Président Trujillo y Molina était intéressé par le problème de l'éducation en République Dominicaine et a cherché à atteindre un idéal politique qui relève socialement et culturellement de son environnement. Ainsi, pour des raisons politiques, au début de l'année 1931, ce dictateur a nommé Max Henríquez Ureña à la place du Superintendant Général de l'Enseignement : Ramón Emilio Jiménez. En effet, le 15 mars 1931 le nouveau Superintendant lui avait rendu le rapport suivant :

[...] pour réaliser notre système éducatif, il est nécessaire de considérer l'éducation comme un problème social qui doit être étudié dans la réalité sociale. « Nous devons aspirer, dit-il, à améliorer les conditions de l'environnement afin d'atteindre un niveau de culture plus élevé, comme s'il n'avait pas besoin de s'imposer à un niveau donné de culture générale et au niveau d'éducation atteint par l'environnement social. Il faut se battre pour l'éducation mais encore plus il faut se battre pour la culture (...)»⁴¹⁴.

Le pouvoir et sa domination ont été tels que Rafael L. Trujillo s'est attribué personnellement divers titres : « *Au génie, rénovateur et dynamique, de l'homme d'État distingué, qui, dans un acte de justification, a été désigné avec le titre de premier maître de la République, le généralissime docteur Rafael Leonidas Trujillo Molina, authentique créateur de la Nouvelle École Dominicaine* »⁴¹⁵. Durant sa dictature, Rafael Leónidas Trujillo a d'ailleurs utilisé l'influence de l'éducation pour endoctriner idéologiquement et inculquer une somme de valeurs officielles. L'idéologie trujilliste est représentée par les choix récurrents suivants : l'hispanité, la catholicité, l'anti-comunisme et l'anti-haïtianisme.

En effet, pendant ces 31 années de régime trujilliste, le système éducatif a subi des changements majeurs qui ont affecté ses processus. Autrement dit, ce système a souhaité former des jeunes dociles et craintifs parce qu'une discipline scolaire du temps était extrêmement sévère. Quoi qu'il en soit, les écoles et centres universitaires étaient devenus en quelque sorte des centres d'entraînement psychologique de la dictature. Dans les salles de classe on retrouvait évidemment l'image de Rafael L. Trujillo.

⁴¹⁴*Sistema educativo en la República Dominicana, op.cit.*, p. 83-84 : « [...], para lograr nuestro sistema educativo, es menester considerar la educación como un problema social, el cual es preciso estudiar dentro de la realidad social. « Debemos aspirar-dice- a mejorar las condiciones del medio para alcanzar un nivel de cultura superior como si ésta no necesitara afianzarse en un nivel dado de cultura general y en el grado de educación que alcance el medio social. Hay que luchar por la instrucción pero aún más hay que luchar por la cultura [...]».

⁴¹⁵Jesús de la Rosa, « La educación en tiempos de Trujillo (1) », *Hoy Digital*, 2005, p. 1 : « *Algenio, renovador y dinámico, del insigne estadista, a quien, en acto justiciero de reconocimiento, se le ha designado con el título de Primer Maestro de la República, el Generalísimo Doctor Rafael Leonidas Trujillo Molina, auténtico, creador de la Nueva Escuela Dominicana* », <http://hoy.com.do/la-educacion-en-tiempos-de-trujillo->, consulté le 26/12/2017.

L'école trujilliste a été assurément un instrument de consolidation de la dictature. En premier lieu, à l'Université dominicaine, rien n'a été hors de son contrôle. Aussi, en avril 1934, toutes les facultés de l'Université de Santo Domingo ont déclaré Trujillo Docteur Honoris Causa, titre honorifique que les centres académiques attribuent aux personnes qui excellent dans certains domaines professionnels. À partir de ce titre donné par l'Université de Santo Domingo, le dictateur a commencé à être nommé par tout le monde Généralissime Docteur Trujillo et, de là, les écoles et les centres universitaires dominicains devinrent de plus en plus des centres de formation à la dictature. Les enfants ont, en conséquence, chanté des hymnes et des chants de louange au « bienfaiteur de la patrie », comme le montre le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France), le support scolaire intitulé : *La Moral et Cívica/Civique et Morale* ou *La Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano/La Petite Lettre Civique pour le Peuple Dominicain* est un instrument à caractère clairement d'idéologie, utilisé à l'école trujilliste. Il est souligné que : « *Cela a été utilisé par le régime comme un instrument idéologique pour justifier les actions de la dictature, gagner le soutien du peuple et obtenir le rejet de la population pour ses opposants* »⁴¹⁶. Dans ces textes de l'éducation civique Rafael L. Trujillo est exalté comme généralissime, docteur et constructeur de la nationalité dominicaine. Il est aussi considéré comme le Père de la Nouvelle Nation dominicaine.

L'endoctrinement de Rafael L. Trujillo a été ancré à un tel point dans l'école dominicaine que sur les tableaux des salles de classe, chaque professeur en débutant son cours devait inscrire une phrase faisant référence au chef d'État. Dans les couloirs, les entrées, et les salles de classes se trouvait aussi le portrait de R. L. Trujillo. Dans un article intitulé : « *Educación de Trujillo. Otra pieza en la maquinaria de control de la dictadura/Éducation de Trujillo. Un autre élément du dispositif de contrôle de la dictature* », il est rappelé que : « *Les actes, les calendriers, les programmes académiques et de façon générale tout le fonctionnement scolaire ont contribué durant cette époque à créer une fascination pour Trujillo, perpétuée dans les couloirs, les salles de classe et les bureaux, en y plaçant des photos du despote* »⁴¹⁷.

⁴¹⁶Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p.147 : « *esta era esta utilizada por el régimen como un instrumento ideológico para justificar las acciones de la dictadura, ganar al apoyo del pueblo y lograr al rechazo de la población a sus opositores* ».

⁴¹⁷*Hoy Digital*, « *Educación de Trujillo Otra pieza en la maquinaria de control de la dictadura* », p. 1, 2011 : « *Los actos, efemérides, programas académicos y en sentido general la rutina escolar conspiraban durante la época para crear "fascinación" por Trujillo, que se continuaba en los pasillos, aulas y oficinas, por la colocación de las fotos del sátrapa* », <http://hoy.com.do/educacion-de-trujillootra-pieza-en-la-maquinaria-de-control-de-la-dictadura/>, consultée le 10/12/2017.

La trujillisation était donc perceptible dans tout le système éducatif dominicain de 1937 à 1961. Elle a laissé encore ses traces.

L'école dominicaine avait alors une académie militaire pour former les enfants en créant un état psychologique de guerre contre le pays voisin : la République d'Haïti⁴¹⁸. Dans les textes des premières leçons apprises par les enfants, nous retrouvons des phrases de ce type : « *Aime Trujillo parce qu'il te donne la paix ; Trujillo ne dort pas afin de penser au bien-être de son peuple* »⁴¹⁹. C'était une éducation, centrée ainsi sur l'idéologie et la manipulation trujilliste. Plusieurs intellectuels ont collaboré à ce système. Nous trouvons entre autres Joaquín Balaguer Ricardo devenu d'ailleurs secrétaire de l'éducation ou encore Manuel Arturo Peña Batle, Carlos Fernández Arturo Logroño et Manuel de Jesús Troncoso de la Concha. Miguel Guerrero les nomme : *Los hombres de Trujillo/Les messieurs de Trujillo*. Sa critique à leur égard est la suivante :

Ces messieurs étaient mieux préparés à la tâche que ceux qui sont venus plus tard, mais ils n'étaient ni meilleurs ni guidés par des raisons éthiques et morales. Au contraire, ils ont contribué avec leur talent à perpétuer la tyrannie et à justifier, sur le plan national et sur la scène internationale, certaines des pires atrocités commises par ce régime. Je ne comprends pas où se trouvent les mérites de cette diplomatie, encore moins l'affirmation selon laquelle une telle politique étrangère était exacte et que "les meilleurs hommes" étaient utilisés pour son exécution⁴²⁰.

Joaquín Balaguer Ricardo (1907-2002)⁴²¹ étudie le droit à l'Université de *Santo Domingo* où il obtient son diplôme en 1929 et se rend ensuite à Paris afin de continuer ses études à la Sorbonne. Il est devenu un homme politique conservateur dominicain, président de la République Dominicaine entre les périodes 1960-1962, 1966-1978 et 1986-1996. Manuel Arturo Peña Batle (1902-1954)⁴²² est un avocat, historien, diplomate, idéologue, politicien et

⁴¹⁸Informando al mundo, « La educación escolar en la dictadura de Trujillo (1930-1961) », Santiago, 2015, p. 20.

⁴¹⁹Augusto Sención Villalona, *Archivo General de la Nación Volumen CLXXXIII, La dictadura de Trujillo (1930-1961)*, República Dominicana, Editora Búho, S. R. L., 2012, p. 58 : « *Ama a Trujillo porque te da Paz* » ; « *Trujillo no duerme pensando en el bienestar de su pueblo* ».

⁴²⁰Blog : Para que no se repita la historia, « Los hombres de Trujillo », Santo Domingo, Publicado por CTBB, 2013, p. 1 : « *Esos señores estaban mejor preparados para la faena que los que llegaron después, pero no eran mejores, ni estuvieron nunca guiados por razones éticas y morales. Por el contrario, contribuyeron con su talento a perpetuar la tiranía y a justificar en el plano doméstico y en el escenario internacional, algunas de las peores atrocidades cometidas por ese régimen. No entiendo dónde radican los méritos de esa diplomacia y mucho menos la afirmación de que esa política exterior fuera certera y que en su ejecución se usaran a « los mejores hombres »* », <https://paraquenoserepitaahistoria.blogspot.com/2013/05/los-hombres-de-trujillo.html>, consulté le 10/12/2017.

⁴²¹« Bibliografía y vidas, La enciclopedia en línea », 2004, p. 1, <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/balaguer.htm>, consulté le 22/08/2018.

⁴²²Vanguardia del pueblo. Órgano de difusión oficial del partido de la liberación dominicana, « Muere el historiador y abogado Manuel Arturo Peña Batle », in : *Efemérides Nacionales*, 1954, p. 1, <https://vanguardiadelpueblo.do/1954/04/15/muere-el-historiador-y-abogado-manuel-arturo-pena-batle/>, consulté le 19/11/2018.

essayiste dominicain. Il est l'un des hommes qui a le plus influencé la pensée politique de la République Dominicaine entre 1922 à 1950. Son œuvre principale s'intitule : *L'Histoire de la question de la frontière entre la République Dominicaine et Haïti*. Il est l'auteur du programme de dominicanisation de la région frontalière haïtiano-dominicaine. Fernando Arturo Logroño (1891-1949)⁴²³, avocat de profession, est devenu écrivain, poète, historien et professeur des Universités dominicaines. Il a commencé sa carrière politique à l'âge de dix-huit ans. Au début de régime trujilliste, en tant que poète, il est considéré comme « prince de l'oratoire national ». Manuel de Jesús Troncoso de la Concha (1878-1955)⁴²⁴ est un homme politique, juriste, historien et narrateur dominicain. Il a un très riche parcours universitaire et professionnel. Il étudie à l'École Préparatoire et, plus tard, au Séminaire Conciliaire de Saint Thomas d'Aquin. En 1899, il a occupé le poste de juge d'instruction du District Judiciaire de Santo Domingo. Il a été éditeur du journal *Listín Diario*, éditeur du magazine *Blanco y Negro* et professeur de droit administratif à l'Institut Professionnel et à l'Université de Santo Domingo (1914-1939) et a occupé différents postes durant « l'ère de Trujillo ». En 1941, il a réorganisé l'Orchestre Symphonique National et a lancé le Plan National d'Alphabétisation de Trujillo. En 1942, il a fondé l'École Nationale des Beaux-Arts. Il a été président de la République Dominicaine entre 1940-1942.

Le président, dictateur Rafael Leonidas Trujillo et ses soutiens ont réprimé la liberté politique et dominé ainsi presque toutes les facettes de la vie nationale dominicaine. Rafael L. Trujillo a assurément influencé et utilisé l'éducation par un véritable endoctrinement idéologique, semant la division au sein de la société dominicaine. Franklin Franco Pichardo en témoigne :

Nous devons souligner que le régime a fortement mis l'accent sur l'introduction de telles idées dans l'éducation nationale. Des manuels d'histoire et d'éducation civique ont été préparés à ces fins. Dans l'un de ces manuels : la Petite Lettre Civique, écrite par Trujillo lui-même, on trouve les critères suivants visant à caractériser les opposants: « tu dois voir dans chaque révolutionnaire un ennemi de ta vie et de tes biens » ; et : « Si un homme passe près de ta maison et veut briser l'ordre, fais-le prisonnier : c'est le pire des malfaiteurs »⁴²⁵.

⁴²³Enciclopedia dominicana, « Arturo Logroño », (s.d.), p. 1, <http://dominicana.eneblog.com/biografias/arturo-logrono>, consulté le 19/11/2018.

⁴²⁴En Caribe. Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe, « Manuel de Jesús Troncoso de la Concha », Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), Comité Científico Técnico General de la enciclopedia, (s.d.), p. 1, <https://www.encaribe.org/es/article/manuel-de-jesus-troncoso-de-la-concha/315>, consulté le 19/11/2018.

⁴²⁵Franklin Franco Pichardo, « La ideología de la dictadura de Trujillo », in : *Iberoamerica*, n°1, 2001, p. 129-133 (p. 131) : « *Debemos señalar que el régimen puso marcado énfasis en introducir tales ideas en la educación nacional. Para dichos fines fueron elaborados manuales de historia y educación cívica. En uno de estos manuales, la Cartilla Cívica, escrita por el mismo Trujillo, aparecen los siguientes criterios dirigidos a caracterizar a los opositores: « Debes ver en cada revolucionario un enemigo de tu vida y de tus bienes » ; y : « Si por tu casa pasa*

Il importe de souligner que l'organe principal du pouvoir trujilliste a formaté dans ce sens plus des ennemis que des citoyens sociables cherchant à répondre à leurs besoins. Non seulement l'organe politique trujilliste disposait de l'armée pour encadrer et stigmatiser la population, mais Trujillo avait aussi divers instruments de répression et de contrôle de la population. Des nombreux intellectuels ont, entre autres, participé à cet appareil, nous l'avons déjà dit. Ces élites, des personnes étudiant et réfléchissant sur ce qui se passait dans cette société et pouvant communiquer leurs idées à travers des livres, des discours et d'autres moyens qui auraient pu influencer et changer cette vision. Mais le fonctionnement d'une dictature est justement de veiller à empêcher toute opposition :

Dès avant son premier gouvernement, Trujillo a commencé à recevoir des éloges d'un groupe d'intellectuels liés à son appareil de pouvoir. Politiciens, avocats, écrivains, économistes et autres professionnels n'ont pas perdu de temps pour le féliciter. Ils le flattaient devant le public et dans la presse à chaque fois qu'il le demandait ou ils le jugeaient nécessaire⁴²⁶.

Les recteurs d'universités, directeurs et professeurs d'écoles et tant d'autres autorités publiques étaient alors soumis à la dictature trujilliste. À de nombreuses occasions, ils ont dû louer le dictateur. C'est ainsi que tant d'enseignants ont perdu leur liberté d'expression. Par exemple : « *le professeur Jesús de Galíndez a été contraint à garder le silence* »⁴²⁷. Face aux crimes du satrape, les professeurs d'universités notamment ont été contraints au fur et à mesure de garder le silence à ce sujet. En ce sens, cela montre qu'à cette époque, les écoles et l'Université dominicaines n'étaient rien de plus que des machines au service de la dictature, l'une des plus cruelles d'Amérique latine et des Caraïbes au XX^e siècle. Dès lors, il ressort combien ce lien avec l'héritage colonial de la domination d'une culture de violence et d'exclusion a eu des conséquences dans l'éducation latino-américaine et caribéenne.

En revanche, malgré l'endoctrinement trujilliste, nous ne pouvons manquer de souligner certains aspects positifs de cette éducation. Les périodes du despote R. Trujillo ont marqué véritablement l'éducation dominicaine en y laissant son empreinte idéologique, mais aussi certaines avancées. Au cours des deux premières années de la dictature, l'éducation

un hombre que quiere alterar el orden, hazlo preso: es el peor de los malhechores », <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/.../113.pdf>, consulté le 10/12/2018.

⁴²⁶Archivo General de la Nación, Volumen CLXXXIII, *La dictadura de Trujillo (1930-1961)*, op.cit., p. 42 : « *Desde antes de su primer gobierno, Trujillo empezó a recibir alabanzas de un grupo de intelectuales vinculados a su aparato de poder. Políticos, abogados, escritores, economistas y otros profesionales no perdían tiempo para enaltecerlo. Lo adulaban ante el público y en la prensa cada vez que éste se lo pedía o que ellos consideraran que debían hacerlo* ».

⁴²⁷Jesús De la Rosa, « La UASD de antes y después de la era de Trujillo », Blog : *Hoy Digital*, 2016, p. 1 : « *El profesor Jesús de Galíndez se vio obligado a guardar silencio* », <http://hoy.com.do/la-uasd-de-antes-y-despues-de-la-era-de-trujillo-2/>, consulté le 16/11/2017.

dominicaine a suivi la même *Loi Générale de l'Éducation* qui avait été implantée par les occupants nord-américains en 1918. Selon Jesús de la Rosa : « (...) *À partir de 1932 le gouvernement trujilliste a commencé à légiférer en la matière et à orienter l'éducation des dominicains vers des voies différentes* »⁴²⁸. Il parle d'une réforme qui a été faite sous le nom de : *Bases para la Reorganización de Nuestro Sistema Educativo/Bases pour la Réorganisation de Notre Système Éducatif* qui s'intéresse aux problèmes les plus pressants auxquels était confrontée l'école dominicaine à cette époque : « (...) *Établissements scolaires endommagés; enseignants sans diplômes; manque de matériel pédagogique; manque de supervision; plans d'enseignement inappropriés ; la désorganisation générale et d'autres inconvénients* »⁴²⁹. L'école trujilliste se développe donc entre modernisation et affaiblissement. C'est pourquoi, selon les tenants de l'Histoire dominicaine, il y a des critiques à formuler quant à l'éducation trujilliste. Ainsi, dans les lois promulguées sous la dictature de Trujillo, il est dit que la *Loi 543* de l'année 1941 a donné lieu à une Campagne Nationale d'Alphabétisation en République Dominicaine. C'est pourquoi pour Miriam Díaz Santana, Nelson Ramírez et Pablo Tactuk, l'ère trujilliste fait partie des moments de modernisation de l'éducation dominicaine, car la politique éducative trujilliste a marqué positivement l'histoire de l'alphabétisation en République Dominicaine : « *La majorité des infrastructures éducatives dont nous disposons encore a été construite pendant le gouvernement de Trujillo, des écoles dites d'urgence ont été mises en place et une campagne efficace d'alphabétisation a été développée, laquelle a considérablement réduit l'analphabétisme dans le pays* »⁴³⁰. Ces propos montrent qu'en dépit de tout l'alphabétisation a été l'un de points essentiels de la politique éducative trujilliste. Toutefois, pour certains autres tenants de l'Histoire dominicaine, l'éducation a été très exclusive pendant ces années de censure. Leurs témoignages montrent que l'éducation trujilliste a certes été de bonne qualité, mais de façon très limitée :

L'historien Roberto Cassá et le professeur d'université Jesús de la Rosa s'accordent à dire que pendant les 31 années du régime de Trujillo, il y avait une éducation de bon niveau, mais pour une très petite partie de la population. [...]. Selon de la Rosa, en termes éducatifs, « l'ère de Trujillo a été un désastre ». Il a déclaré que la couverture de l'éducation de base "était très

⁴²⁸« La UASD de antes y después de la era de Trujillo », *op.cit.*, p. 1 : « (...) *a partir de 1932 cuando el gobierno de Trujillo comienza a legislar sobre la materia y a enrumbar por senderos distintos la educación de los dominicanos* ».

⁴²⁹*Idem.* : « (...) *planteles deteriorados; maestros sin títulos; falta de materiales didácticos; falta de supervisión; planes de enseñanza ya obsoletos; desorganización general y otros males por el estilo* ».

⁴³⁰Cité par Miriam Díaz Santana, *Educación y Modernización Social en República Dominicana, Un análisis sociológico del Plan Decenal*, *op.cit.*, p. 15 : « *Durante el gobierno de Trujillo se construyó la mayor parte de la infraestructura educativa que todavía tenemos, se implementaron las llamadas escuelas de emergencia y se desarrolló una efectiva campaña de alfabetización que redujo considerablemente el analfabetismo en el país* ».

limitée », étant donné que peu de Dominicains avaient l'opportunité de fréquenter l'école, ce qui a fait que l'analphabétisme atteignait des niveaux alarmants, passant à 70%⁴³¹.

Malgré l'épanouissement de l'éducation, il y a eu un faible rendement scolaire parce que ce n'est qu'une quantité réduite de la population qui a alors fréquenté l'école. Le taux d'analphabètes pendant ces 31 années de despotisme a atteint 70% et les zones rurales ont souffert beaucoup plus que les zones urbaines parce que peu de centres scolaires y ont été construits. L'analyse de Jannette Fernández montre que la politique d'alphabétisation ne prospérait pas vraiment jusqu'en 1936, avec seulement 20% de personnes alphabétisées. Cependant, en 1956, à la veille de la chute du trujillisme, le résultat est plus positif, car 60% de la population sait désormais lire et écrire⁴³². De toute évidence, J. Fernández montre ainsi qu'une grande campagne d'alphabétisation a été lancée réduisant le taux d'analphabètes, mais dans les grandes villes.

En somme, ces recherches ont montré que la dynastie trujilliste est critiquée de par son caractère anti-démocratique, voire anti-scientifique. L'éducation a été endoctrinée, placée sous l'emprise d'un satrape. Les professeurs et les étudiants ont été alors limités dans leur liberté.

Comment cela s'est-il passé en Haïti avec l'ère des Duvalier ?

b. L'ère des Duvalier ou la « duvaliérisation » du système éducatif haïtien

François Duvalier vient d'une famille d'origine martiniquaise, plus précisément de Sainte-Marie pour les uns, d'une famille guadeloupéenne pour les autres. Il serait né à Port-au-Prince le 14 avril 1907. Il est surnommé « Papa Doc ». Il a été instruit et scolarisé au Lycée Pétion où il obtient son diplôme de fin d'études secondaires en 1928. Ensuite, il s'est été inscrit à l'École de Médecine de Port-au-Prince, puis a commencé à pratiquer dans les régions rurales. Il s'est attiré alors la faveur des populations pour son aide à la lutte contre le typhus, le pian et d'autres maladies liées à l'extrême pauvreté du pays. C'est ainsi qu'il gagne son surnom de « Papa Doc », même s'il était moins jeune que 70 % que ses patients !

⁴³¹Bethania Apolinar, « La educación fue muy exclusiva durante la Era de Trujillo », *El Listín Diario*, p. 1, 2011 : « El historiador Roberto Cassá y el profesor universitario Jesús de la Rosa coinciden en señalar que durante los 31 años del régimen de Trujillo había una educación de nivel, pero para una porción muy reducida de la población. [...] Según de la Rosa, en términos educativos “la Era de Trujillo fue un desastre”. Dijo que la cobertura en la educación básica “era muy limitada”, ya que pocos dominicanos tenían la oportunidad de asistir a la escuela, lo que provocó que el analfabetismo llegara a niveles alarmantes, pasaba de 70% », <https://www.listindiario.com/la-republica/2011/05/31/190258/la-educacion-fue-muy-exclusiva-durante-la-era>, consulté le 21/10/2017.

⁴³²« Historia y Desarrollo de la Educación en República Dominicana », *op.cit.*, p. 1.

Dictateur et Président à vie de 1964 à sa mort en 1971, comment a-t-il fait pour être président d'Haïti ? L'article 135 de la constitution haïtienne stipule que : « *pour être élu Président de la République d'Haïti, il faut être haïtien d'origine* »⁴³³. Pourtant, d'origine martiniquaise, il est élu démocratiquement président d'Haïti en 1957. Son règne fut marqué par la corruption et l'utilisation de milices privées : les tristement célèbres « Tontons Macoutes ».

Cependant, rappelons que les principales promesses de campagne présidentielle sont : « *mettre un terme au privilège de l'élite mulâtre, renforcer le pouvoir politique, économique des masses noires, reconstruire et renouveler le pays* »⁴³⁴. Duvalier se voulait être un militant de la cause noire. Il a même créé le Noirisme, déformation de la Négritude dont il partage les idées et qu'il développe dans les articles qu'il écrit pour la revue nationaliste *Les Griots*⁴³⁵. Selon Pierre-Raymond Dumas, il est même perçu comme écrivain contributeur des articles de doctrine : « *Considérations sur nos origines historiques* », de sociologie : « *Le noir d'Afrique et la civilisation européenne* », d'ethnographie : « *Une cérémonie d'initiation* », ou encore de pédagogie : « *Contribution au problème d'enseignement en Haïti* »⁴³⁶. En tant que partisan de la Négritude et du vaudou, engagé contre les « Mulâtres » et la religion catholique, il défend notamment l'idée que la lutte des classes, en Haïti, s'illustre par l'opposition entre les Noirs et les Mulâtres et que les premiers sont appelés à diriger le pays au détriment des seconds. Cette fracture a causé de fratricides dans cette société haïtienne comme le montre par exemple les chercheurs et écrivains Gerry Letang et Dominique Batrville dans certains extrait de *Fillette Lalo* qui nous rappellent le massacre des Mulâtres à Jérémie ordonné en 1964 par F. Duvalier⁴³⁷.

Il faut souligner qu'au cours de sa dictature, F. Duvalier devra faire face à une dizaine d'attentats, de tentatives de renversement et d'invasions. Il en tire parti à chaque fois pour renforcer son image de défenseur de la patrie, éliminer ses adversaires et fortifier son pouvoir personnel. Il asservit l'armée en entretenant la corruption. Il supprime les libertés civiles en institutionnalisant la terreur, les massacres, les exécutions sommaires et les pillages deviennent le quotidien du pays.

⁴³³Arrêté du Président Michel Joseph Martelly, *Constitution 1987 Amendée Juin 2012, op.cit.*, p. 12.

⁴³⁴Makandal Speaks, « La dynastie Duvalier Partie 1 : « Papa Doc » », *Nofi Média*, 2018, p. 1, <https://www.nofi.media/2018/05/papa-doc/52856>, consulté le 13/11/2018.

⁴³⁵Pierre-Raymond Dumas, « L'École des Griots : bilan iconoclaste et actualité enrichissante », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2005, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/14704/lecole-des-griots-bilan-iconoclaste-et-actualite-enrichissante>, consulté le 21/10/2018.

⁴³⁶*Op. cit.*, p. 1.

⁴³⁷Gerry Letang et Dominique Batrville, *Extrait de Fillette Lalo*, Potomitan, Site de promotion des cultures et des langues créoles, Annou voyé kreyòl douvan douvan, 2018, p. 1, <https://www.potomitan.info/gletang/lalo.php>, consulté le 19/03/2019.

Nous pouvons remarquer que le dictateur « Papa Doc », Président à vie, voulait notamment imposer son système despotique à l'école haïtienne. Il a tant voulu endoctriner les élèves pour pouvoir les faire être à son service que ceux-ci ont dû prononcer un : « je vous salue notre père qui est au palais national », comme le rappelle le professeur Raphaël Confiant. Certains passants matinaux : « [...] *prenant leur courage à deux mains, se mettaient à réciter le Paster Noster revu et corrigé par le Cathéchisme duvaliériste, opuscule imprimé à dizaines de milliers d'exemplaires et dont l'utilisation était devenue obligatoire, tant dans les écoles religieuses ou publiques que dans l'administration* »⁴³⁸. Ennemi aussi bien du capitalisme que du socialisme, ce dictateur s'est appuyé sur le climat de la guerre froide (1947-1989) et sur l'impact de la révolution cubaine (1953-1959), n'hésitant pas à exploiter la peur du communisme pour justifier la répression face à toutes les couches sociales haïtiennes. Ennemi de la liberté d'expression, cet appareil idéologique s'est d'ailleurs tourné contre l'Université d'Haïti en s'opposant aux étudiants souvent d'idéologie marxiste.

Le 7 février 1986, les Haïtiens se libèrent de la dictature. À l'École Normale Supérieure où nous avons été formé en Langues Vivantes (espagnol et anglais) entre 2009-2012, on rend hommage aux intellectuels crucifiés (journalistes, écrivains, étudiants...) par F. Duvalier, en faisant des débats et en exposant les photos de ces intellectuels. En raison de la résistance de certains Haïtiens, certains enseignants ont été exilés au début des années 1960. Un grand nombre de professeurs qualifiés des sections primaire, secondaire et universitaire sont aussi partis vers le Canada, la France, les USA ou encore certains pays d'Afrique. À ce propos, Robert Debs Heinl et Nancy Gordon Heinl affirment que :

La grève des enseignants de 1959 a été mise en œuvre pour protester contre l'intégration de Tontons Macoutes dans les rangs des enseignants. En réponse à cette manifestation publique de résistance, Papa Doc a non seulement arrêté les étudiants, mais il a également aboli tous les groupes de jeunes, y compris les Scouts des Jeunes Gens; bombardé les centres d'éducation; et entouré l'université et les écoles avec la police⁴³⁹.

« Papa Doc » a donc terrorisé le peuple haïtien et notamment les intellectuels de l'époque. Jacques Stephen Alexis, en raison de sa ténacité et de son caractère héroïque, fut l'un de ces intellectuels victimes d'assassinat. Avant d'être assassiné, J. S. Alexis avait opté pour une position anti-despotique. Comme P. Bourdieu l'affirme : « *la sociologie des intellectuels*

⁴³⁸Raphaël Confiant, *Les ténèbres extérieures*, Paris, Éditions Écriture, 2008, p. 16.

⁴³⁹Cité par Ketty Luzincourt and Jennifer Gulbrandson, « Education and Conflict in Haiti Rebuilding the Education Sector after the 2010 Earthquake », *op.cit.*, p. 6 : « *The 1959 teachers strike was implemented to protest the embedding of Tonton Macoutes in the ranks of teachers. In response to this public show of resistance, Papa Doc not only arrested the students, he also abolished all youth groups, including the Boy Scouts; bombed education facilities; and surrounded the university and schools with police* ».

offre au moins la possibilité d'une liberté »⁴⁴⁰. En voulant avoir un sentiment de liberté, Alexis a donc défendu une position d'idéologie professionnelle des intellectuels. Dans son ouvrage : *Alexis et la littérature d'Haïti*⁴⁴¹, pour s'opposer à ce système, J. S. Alexis a pris l'exemple de : *Summerhill School* de l'Angleterre, un établissement d'enseignement fondé en 1921 ayant des théories pédagogiques originales d'inspiration de la démocratie. Il parle de « libres enfants de Summerhill » pour évoquer le besoin de la liberté d'esprit et d'autonomie de l'école haïtienne, soit une décolonisation de l'école afin de décoloniser les esprits. Il a expliqué que cette école de Summerhill⁴⁴², est l'école la plus heureuse du monde, car elle n'est pas construite sous le signe de l'anarchie ou de la violence. La personnalité de tout élève y est considérée dans le respect le plus absolu. Dans un cadre général, n'est-ce pas ce que l'on doit à toute personne ?

L'Histoire contemporaine d'Haïti est intimement liée au règne de la dynastie des Duvalier, commencé par le père, « Papa Doc » en 1957 et poursuivi par son fils, Jean-Claude Duvalier, dit « Bébé Doc », et ce jusqu'en 1986. Néanmoins, à l'époque de « Bébé Doc », le système éducatif haïtien semble être moins persécuté car, en 1979, sous ce gouvernement, le programme de l'Éducation Nationale a été révisé et l'école haïtienne a alors connu une réforme, dite « réforme Bernard ». C'est la première grande tentative de réforme du système éducatif haïtien et elle porte le nom de son initiateur le Ministre de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS) : Joseph Claude Bernard (1979-1982). Les propos du président J.-C. Duvalier témoignent que ce gouvernement a voulu avoir une bonne politique éducative :

Persuadé qu'aucun développement n'est possible, sans un système éducatif national susceptible de provoquer chez les jeunes la prise de conscience de leurs responsabilités vis-à-vis de la Révolution Économique et de la Communauté, j'ai formellement recommandé aux responsables de l'Éducation, dès mon accession à la 1^{ère} Magistrature de l'État, d'adapter l'enseignement à nos besoins spécifiques et aux réalités du monde contemporain en pleine mutation. Les travaux de recherche poursuivis conjointement par l'Institut Pédagogique National (IPN) et les Services Spécialisés du Département de l'Éducation Nationale articulent sur des bases scientifiques la Réforme de l'École Haïtienne. Si l'une des assignations de l'École est de préparer des élites indispensables à l'entretien et la promotion permanente de la Culture, une mission corollaire de réparation sociale vise à offrir des chances égales à l'immense majorité des défavorisés qui devront, comme tous les fils d'une même Patrie, accéder à une éducation fondamentale intégrale qui permette à tous de participer valablement à l'enrichissement du Patrimoine Commun⁴⁴³.

⁴⁴⁰ *Question de sociologie, op. cit.*, p.70.

⁴⁴¹ *Alexis et la littérature d'Haïti, op.cit.*, p. 178-179.

⁴⁴² *Idem.*

⁴⁴³ Cité par Jean Louiner Saint Fort, *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse, op.cit.*, p. 177.

Cette réforme était une remise en question des fondements pédagogiques de l'École qui depuis le début de son histoire avait produit de l'exclusion sociale. L'École haïtienne a fonctionné depuis longtemps selon une double tendance, c'est-à-dire avec une scolarisation pour les enfants citadins et une autre pour les enfants campagnards, avec une pour les enfants issus des familles aisées et une autre pour les enfants issus des familles pauvres. Cette réforme vise l'égalité des chances scolaires. C'est pourquoi, Jean Louiner Saint Fort évoque à propos de la réforme bernadienne la question de : « *l'idéologie de l'égalité des chances face à l'école* »⁴⁴⁴, pour montrer l'importance des verbatims du ministre qui a d'ailleurs souligné qu'une mission corollaire de réparation sociale vise à offrir des chances égales à l'immense majorité des défavorisés de la société haïtienne. Toutefois, les analyses montreront si les propos du président ont été suivis et exécutés à la lettre...

Non seulement les manuels scolaires utilisés dans de nombreuses écoles venaient de l'extérieur (France et Canada) depuis 1804, mais le système scolaire haïtien était resté calqué sur le modèle colonial français. Autant d'éléments qui ont empêché le développement économique et social haïtien. D'après le ministre Joseph C. Bernard, le but de la réforme éducative était de faire du système éducatif haïtien : « *un moule à façonner, non plus des chômeurs ou des dépayés, mais des Haïtiens conscients, attachés à leur pays, capables d'en assurer le développement socio-économique et de participer ainsi valablement à son rayonnement* »⁴⁴⁵. Aussi, le français qui est rendu officiel pour la première fois par la constitution de 1918, en pleine occupation nord-américaine, est devenu langue élitaire et a été utilisé de facto dans l'administration publique. En outre, la langue française est toujours considérée comme une langue parlée par une minorité de la population haïtienne, par la classe bourgeoise, tandis que le créole, langue de la masse, est alors mis à l'écart. Ruben Augustin a souligné de ce fait que : « *la langue comme outil de domination devient le catalyseur des maux du système éducatif haïtien* »⁴⁴⁶. Ce modèle d'apprentissage devenait par conséquent non seulement un vecteur de discrimination sociale, mais aussi une source de manque d'adaptation scolaire. Ce modèle est également un obstacle pour les élèves et les étudiants, car dans la majorité des établissements scolaires et universitaires, les cours sont donnés en créole. Ils réfléchissent en créole et doivent, ensuite, écrire en français...

⁴⁴⁴Cité par Jean Louiner St Fort, *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse*, op.cit., op.cit., p. 178.

⁴⁴⁵Idem.

⁴⁴⁶« Inégalités sociales dans l'histoire de l'éducation en Haïti », op.cit., p. 1.

Ainsi, le Ministre de l'éducation Joseph C. Bernard a évalué la perdurance d'une École haïtienne à deux vitesses dans un seul et même pays. Cette perdurance a engendré de l'exclusion sociale, à partir d'une discrimination linguistique mettant beaucoup de jeunes en contexte d'échec. Ce ministre a constaté qu'avec un enseignement de base en créole, comme langue maternelle, ce malaise d'adaptation aurait pu être évité. J. C. Bernard voyait en quelque sorte le problème de cette École un peu comme P. Bourdieu et J.-C. Passeron et bon nombre d'auteurs souhaitant se battre pour l'existence de la démocratisation de l'École. La démocratisation scolaire doit se faire non seulement par la réélaboration des programmes, mais aussi en repensant la question de domination et la violence symbolique attenante. Élisabeth Bautier et Patrick Rayou reprennent la théorie de P. Bourdieu et J.-C. Passeron en soulevant des questionnements quant à la différenciation dans la pratique scolaire française. En mettant en évidence le caractère reproductif de l'École en matière d'inégalité sociale, via notamment le mécanisme de domination symbolique, ils considèrent les enseignants qui pratiquent la violence symbolique comme des auteurs de stigmatisation. Ils soulignent que : « *ces auteurs stigmatisaient alors des pratiques pédagogiques qui, dans l'ensemble du système éducatif, maintenaient à distance les publics d'élèves n'entretenant pas avec lui la familiarité nécessaire à la réussite* »⁴⁴⁷. Il semble que le ministre Bernard a bien compris que cette pratique pédagogique a entraîné l'exclusion d'une majeure partie des fils et des filles de l'École haïtienne. En conséquence, sa réforme s'est fondée sur une éducation bilingue en vue de permettre la scolarisation d'un plus grand nombre d'Haïtiens.

Des contraintes politiques ont empêché l'application de cette réforme. La puissante structure de l'idéologie duvaliériste dans le système d'enseignement haïtien y est pour quelque chose. À cet égard, A. Join⁴⁴⁸ a fait une analyse socio-historique de ce système afin d'appréhender le phénomène des inégalités sociales en Haïti et a conclu que la réforme Bernard n'a pas échoué dans son ensemble, étant donné qu'elle a permis l'intégration du créole. En conséquence, il serait peut-être plus juste de dire qu'à partir de 1957 la démocratisation scolaire adopte une allure duvaliériste qui conduit pourtant à une démocratisation que nous appellerions « démocratisation violente » parce les Haïtiens, pour se débarrasser de la tyrannie duvaliériste, ont dû recourir à un mouvement de « déchouage »⁴⁴⁹ en 1986. Des professeurs qualifiés alors de pro ou anti-duvaliéristes ont été victimes de violence physique, verbale voire

⁴⁴⁷Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, *Les Inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF, 2013 (2009), p. 9.

⁴⁴⁸*Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op. cit., p. 184.

⁴⁴⁹Ce terme créole renvoie à l'idée d'enlever une racine, ici l'implantation politique duvaliériste.

psychologique et certains d'entre eux ont quitté le pays. Les forces vives de l'enseignement haïtien ont une nouvelle fois été affaiblies.

Depuis la montée du duvaliérisme, spécialement au début des années soixante, en raison de l'incapacité de l'État à proposer une véritable solution pour l'éducation, les écoles privées se sont multipliées. Ces dernières sont parfois très marginalisées et, selon le peuple haïtien, ce sont des écoles, dites « écoles borlettes »⁴⁵⁰ qui n'ont pas assuré une éducation adéquate à la population. Ces écoles de seconde zone ont accueilli les enfants de la classe populaire. En revanche, nous trouvons aussi des écoles privées longtemps destinées aux seules classes sociales aisées détentrices d'une importante partie de l'économie de cette société. Kitty Luzincourt et Jennifer Gulbrandson notent à ce égard : « *l'éducation a non seulement servi à prévenir, atténuer et résoudre les conflits, mais elle a également servi de cause sous-jacente, de contributeur et de déclencheur de conflits violents en Haïti* »⁴⁵¹. L'éducation est donc en Haïti l'une des causes de la perpétuation de la lutte des classes et de la fraction de la population scolaire haïtienne. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons souligné que la réforme bernadienne n'a presque pas apporté de changement dans le système éducatif haïtien, car aujourd'hui encore nous assistons à une différenciation dans les faits entre les élèves citadins et ceux de la campagne, entre les élèves issus de la classe dominante et ceux de la masse populaire.

Il est à rappeler que tout gouvernement est composé des personnes ayant des visions différentes. En ce sens, il est évident que les cadres du Ministère de l'éducation connaissaient donc des contradictions entre eux, car une réforme d'éducation souhaitant lutter contre les inégalités sociales allait à l'encontre des positionnements de beaucoup d'agents éducatifs, conservateurs, de ce ministère véhiculant à cette époque l'idéologie de Duvalier (papa doc). Bourdieu et Passeron ont rappelé en effet que :

[...] les conditions d'acquisition en sont monopolisées par les classes dominantes, le conservatisme pédagogique qui, en sa forme limite, n'assigne d'autre fin au système d'enseignement que de se conserver lui-même identique à lui-même, est le meilleur allié du conservatisme social et politique, puisque sous apparence de défendre les intérêts d'un corps particulier et autonomiser les fins d'une institution particulière [...]⁴⁵².

⁴⁵⁰Ce sont des institutions d'enseignement fondées par des personnels sous-qualifiés. Les Haïtiens, les surnomment « Écoles borlettes », par analogie à des banques de loterie haïtienne, appelées « borlettes » et qui se développent un peu partout. Ce mot « borlette » est emprunté à l'espagnol « bolita » qui signifie petite loterie.

⁴⁵¹« Education and Conflict in Haiti Rebuilding the Education Sector after the 2010 Earthquake », *op.cit.*, p.6 : « *Education has not only served to prevent, mitigate, and resolve conflict, it has also functioned as an underlying cause of, contributor to, and trigger for violent conflict in Haïti* ».

⁴⁵²*La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement, op.cit.*, p. 235.

Nous venons de signaler que ce sont les analyses qui nous permettront de découvrir si la tête de l'État était vraiment favorable à la réforme bernadienne. Les conservateurs duvaliéristes ont en tous les cas monopolisés le ministère de l'éducation dans l'optique de maintenir l'ordre de l'idéologie duvaliériste. Pierre Enocque Francois⁴⁵³, pour sa part, montre dans la conclusion de son analyse autour de la réforme bernadienne qu'elle a été un échec pour l'État haïtien. Le gouvernement duvaliériste, au lieu de contribuer à la progression de la réforme bernadienne, a plutôt favorisé son dysfonctionnement. Nous comprenons mieux pourquoi cette réforme n'a pas réussi à éradiquer la question des inégalités scolaires. L'application de la réforme bernadienne n'a pas réussi dans toute son intégralité. À ce sujet P. E. François ajoute que : « *l'esprit de la réforme n'envisageait pas la démocratisation totale de l'enseignement en Haïti* »⁴⁵⁴.

Il a été dit qu'avec la Réforme de Bernard un grand changement avait été apporté dans le système éducatif haïtien, puisque cette réforme véhiculait une vision moins élitiste et se présentait comme une révolution dans la politique éducative en Haïti en visant notamment l'égalité des chances scolaires. L'État haïtien n'a pas pu créer des chances égales pour tous, malgré ce qui a été préconisé dans tous les documents officiels. Les inégalités scolaires sont encore aujourd'hui persistantes. En réalité, toutes les tentatives de l'État n'ont fait que renforcer cette logique hiérarchisante au lieu d'en finir avec ces marginalisations par rapport au droit à l'éducation.

Les gouvernements suivants ces périodes dictatoriales n'ont pas toujours réussi non plus à sortir de cette ornière éducative et sociale.

c. L'impact des autres régimes forts : Joaquín Balaguer Ricardo et Jean-Bertrand Aristide

Les Mouvements Estudiantins Universitaires et Syndicaux ont été mis sur pied, comme cela est mentionné dans le manuel de 4^e du Baccalauréat⁴⁵⁵ pour organiser des manifestations publiques afin de mettre fin au régime trujilliste. Dans la nuit du 30 mai 1961, un groupe de Dominicains a tué le tyran : Rafael Leónidas Trujillo y Molina. Après l'exécution de R. L. Trujillo, les Dominicains croyaient être définitivement libérés. Il est vrai qu'avec la chute de la dictature, le peuple dominicain voulait entrer dans un processus de changements dans tous les

⁴⁵³ *Politiques éducatives et inégalités des chances en Haïti, op.cit.*, p. 136-137.

⁴⁵⁴ *Op.cit.*, p. 137.

⁴⁵⁵ El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., *Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013, p. 12.

aspects de la vie sociale et cet événement a donné naissance au processus d'établissement de la démocratie en République dominicaine. Les manuels dominicains présentent cette période comme celle de la : « [...] *la destrujillización y la democratización del país/la déstrujillisation et la démocratisation du pays* »⁴⁵⁶ ou encore celle de « *la reorganización política y la destrujillización/la réorganisation politique et de la déstrujillisation* »⁴⁵⁷.

Toutefois, il est à souligner qu'au cours de la période 1962-1964, la République Dominicaine n'a connu que sept mois de véritable démocratie, et ce sous la présidence de Juan Bosch y Gaviño (1909-2001)⁴⁵⁸. Celui-ci a étudié à l'Université de *Santo Domingo*. Il se consacre à la création littéraire, en particulier à l'histoire de la littérature, en obtenant le plus haut degré de maîtrise du genre littéraire parmi les écrivains dominicains. Juan Bosch a ainsi obtenu en 1976, le Prix National du Roman pour son œuvre : *El oro y la paz* et, en 1988, il a reçu, à Paris, le prix du meilleur livre de contes étranger pour son ouvrage : *Vers le port d'origine*, prix décerné par la Fondation Française de la Culture (FNAC). Juan Bosch est considéré comme l'initiateur de l'historiographie dominicaine actuelle. Adversaire démocratique du régime dictatorial de Rafael Leónidas Trujillo, Juan Bosch a fondé le Parti Révolutionnaire Dominicain (PRD) en 1939. Juan Bosch est exilé en 1942, puis, en 1961, il rentre en République Dominicaine après le mort de R. L. Trujillo. En décembre 1962, il est élu président. Le manuel de 8^e année dominicain souligne qu'il avait un très riche projet démocratique comme par exemple : « *el derecho a la vida, al trabajo, a la vivienda, a la educación y a la salud/le droit a vie, au travail, au logement, à l'éducation et la santé* »⁴⁵⁹. En tant qu'écrivain et romancier et ancien président constitutionnel de la République dominicaine, Juan Bosch a entamé une gestion patriotique et réformatrice du gouvernement avec une honnêteté administrative incontestable.

Quand un coup d'État militaire a renversé J. Bosch, le pays a connu une période tumultueuse entraînant une guerre civile en 1965. Les conflits entre Juan Bosch et Joaquín Balaguer Antonio Ricardo ont obligé cette Nation à faire face à de multiples difficultés et crimes contre la vie institutionnelle. Cette crise a ensuite donné naissance au régime autoritaire balaguériste, soit à une forme de continuité de la tyrannie trujilliste. Six ans donc après

⁴⁵⁶*Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 12.

⁴⁵⁷El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica*, República Dominicana, Editora Corripio, C. por A, 2008, p. 114.

⁴⁵⁸Víctor Moreno et coll., « *Juan Bosch (1909/06/30-2001/11/01)* », Buscabiografías, (s.d.), p. 1, <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/2437/Juan%20Bosch>, consulté le 11/01/2019.

⁴⁵⁹*El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 118.

l'assassinat de R. L. Trujillo, en 1966, Joaquín Balaguer, ancien secrétaire de l'éducation trujilliste (1945-1955) est élu président de la République Dominicaine. Le système est appelé : « le régime des 12 années du Dr. Balaguer » et va de 1966 à 1978. Joaquín Balaguer essaya d'apaiser les survivants anti-Trujillo et ceux de la guerre civile de 1965, mais les assassinats politiques continuèrent à être fréquents pendant son administration qui fut assurément répressive. Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* souligne toutefois que sur le plan économique : « au cours des douze années de Joaquín Balaguer (1966-1978), des mesures de réduction de la valeur du développement ont été appliquées avec le soutien financier des États-Unis. Les investissements industriels ont été principalement encouragés »⁴⁶⁰. Ce manuel scolaire ne propose toutefois aucune mise au point sur le plan éducatif.

Nous postulons que l'éducation formelle joue un rôle central qui peut expliquer la transformation des facteurs sociaux, du développement économique, politique et culturel. Or, selon María Elena Diez Pérez,⁴⁶¹ dans le domaine de l'éducation les changements n'étaient pas formels durant l'ère balaguériste. Il n'y a pas eu de véritable liberté dans l'enseignement. L'école publique étant volontairement oubliée par le Dr. J. Balaguer, cela a permis aux écoles privées de proliférer, et ce avec des philosophies éducatives différentes, souvent dissociées du monde latino-américaines.

La politique éducative mise en œuvre par le gouvernement balaguériste apparaît assez pauvre. Pendant cette époque, le système éducatif national a manqué de programmes éducatifs visant à répondre à la réalité sociale et économique. On a plutôt fait face à la rareté du matériel didactique dans les écoles. María Elena Diez Pérez souligne d'ailleurs deux autres aspects, à savoir : le manque de motivation et le poids des inégalités sociales : « en raison de l'inégalité sociale et du manque d'opportunités puisque, dans certains cas, les parents ont le besoin urgent d'envoyer leurs enfants au travail au lieu de les envoyer étudier, parce qu'ils ne peuvent pas répondre à leurs besoins fondamentaux »⁴⁶². María Diez Pérez cite Ángel Carlos Hernández qui a souligné que durant l'ère de J. Balaguer, la tradition hispanique est présente dans les

⁴⁶⁰*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 169 : « durante el régimen de los Doce Años de Joaquín Balaguer (1966-1978), se aplicaron medidas desarrollistas con el apoyo financiero de Estados Unidos, se incentivo principalmente la inversión industrial... ».

⁴⁶¹María Elena Diez Pérez, « Políticas educativas del régimen del Dr. Joaquín Balaguer desde 1966-1978 », Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2012, p. 1-3 (p. 1), <https://www.monografias.com/docs114/politicas-educativas-del-regimen-del-dr-joaquin-balaguer-1966-1978/politicas-educativas-del-regimen-del-dr-joaquin-balaguer-1966-1978.shtml>, consulté le 12/06/2018.

⁴⁶²« Políticas educativas del régimen del Dr. Joaquín Balaguer desde 1966-1978 », *op.cit.*, p. 1 : « como resultado de la desigualdad social y la falta de oportunidad es ya que, en algunos casos, los padres tienen la imperiosa necesidad de mandar a sus hijos a trabajar en vez de mandarlos a estudiar, debido a que éstos no pueden suplirse sus necesidades básicas... ».

racines culturelles du peuple dominicain. En revanche, l'influence du Nègre en est exclue. Joaquín Balaguer Balaguer, héritier de la tyrannie de R. L. Trujillo est en somme un anti-noir. Leovigildo Pérez Saba confirme : « *la persistance de l'idéologie « anti-noire» de l'identité raciale dominicaine a caractérisé l'agenda politique et social de Balaguer et la poursuite du discours nationaliste qui a suivi* »⁴⁶³.

Ainsi, les principes démocratiques ont été anéantis pendant les douze années du gouvernement de Balaguer. La démocratie, en tant que système politique dans lequel le peuple exerce sa souveraineté par des représentants intermédiaires, c'est-à-dire la démocratie représentative, dysfonctionnait. Les associations ouvrières, professorales, estudiantines, etc. se sont solidarisées pour tenter de se débarrasser du balaguérisme. Des professeurs et des étudiants se sont révoltés pour sauver l'éducation : « *L'Association Dominicaine des Enseignants (ADP) a été fondée en 1970 et, en union avec les étudiants, a présenté le programme intitulé « Pour le salut de l'éducation nationale », c'était un programme de réforme et de démocratisation de l'éducation qui se présentait comme une alternative au programme officiel* »⁴⁶⁴. Cette opposition anti-Balaguer a eu surtout un profil urbain et centré généralement sur la force accordée à la jeunesse.

Néanmoins, il semblerait que le balaguérisme ait voulu recourir au courant panaméricanisme –fondé sur l'idéal du libérateur Simón Bolívar– et notamment sur la recherche de l'unité des peuples qui composent l'Amérique latine⁴⁶⁵, pour permettre l'unité des Dominicains. Cela a été une interprétation erronée du panaméricanisme du fait du déni de l'Autre : « *de ce point de vue, la politique éducative dominicaine est idéologiquement axée sur la culture hispanique, par opposition à la culture africaine ou la race noire et, par conséquent, cette politique n'a pas de fondement philosophique qui détermine le type de sujet qui veut se*

⁴⁶³ *Dominant racial and cultural ideologies in dominican elementary education In the Dominican Republic, op.cit., p. 24, « The persistence of the « non-black » ideology of Dominican racial identity came to characterize Balaguer's political and social agenda, and the continuation of nationalist discourse thereafter ».*

⁴⁶⁴ Quisqueya Lora, « Historia dominicana y sociedad civil 1935-1978 », in : *La sociedad civil dominicana. Contribución a su historia*, Chapitre : Historia dominicana y sociedad civil, 1935-19781, Publié par : MUDE, CIES/UNIBE, Alianza ONG, Éditeur : Rosa Rita Álvarez, 2010, p. 51-105 (p. 54) : « *La Asociación Dominicana de Profesores (ADP) se fundó en 1970 y, en unidad con los estudiantes, presentó el programa denominado « Por la Salvación de la Educación Nacional », este fue un programa de reforma y democratización de la enseñanza alternativo al oficial* », https://www.researchgate.net/publication/301777388_Historia_dominicana_y_sociedad_civil_1935-19781,

consulté le 12/06/2018.

⁴⁶⁵ Cité par María Elena Díez Pérez, « Políticas educativas del régimen del Dr. Joaquín Balaguer desde 1966-1978 », *op.cit.*, p. 2.

former »⁴⁶⁶. Les écoles et les centres universitaires étaient manipulés et persécutés comme à l'époque de R. L. Trujillo :

En 1968, l'Université Autonome de Santo Domingo (UASD) a été militarisée et a cessé d'enseigner pendant quatre mois. Les universitaires ont été attaqués par des agents militaires, tuant ainsi des étudiants et des professeurs. Pendant ce régime, il était dangereux d'être jeune et étudiant, car la plupart des étudiants n'étaient pas en faveur du gouvernement oppressif et étaient qualifiés de communistes opposés au gouvernement⁴⁶⁷.

Malgré les troubles dans les centres éducatifs, il y a eu toutefois des aspects pertinents dans la politique éducative du régime de Joaquín Balaguer. Par exemple, l'un des aspects les plus importants du gouvernement en matière d'éducation a été la création de l'École des Arts et Métiers, représentant une véritable avancée dans le monde de l'éducation dominicaine. À la suite de la signature de l'accord en 1973 entre l'UNESCO et le gouvernement balaguériste ayant pour but de favoriser la « démocratisation »⁴⁶⁸ de l'éducation dans le pays comme politique d'État, les plans suivants ont été lancés : la Carte Éducative, l'Organisation des Centres Éducatifs du pays dans les Centres de Développement Éducatif Intégral ou Noyaux, le Plan d'Études et la Réorganisation des Programmes au niveau intermédiaire. En 1978, le gouvernement s'est chargé du niveau préscolaire en créant une spécialité : *Maestro Norma de Educación Preescolar*⁴⁶⁹. Cependant, cet effort de démocratisation de l'éducation était conditionné aux intérêts politiques du moment.

Jean-Bertrand Aristide est élu à plusieurs reprises président de la République d'Haïti. Sa première élection présidentielle, en 1991, « était considérée comme une victoire qui devait favoriser une révolution politique, économique et sociale en Haïti (parce qu'il) gagnait non seulement la confiance de la majorité des Haïtiens mais également de beaucoup d'organismes internationaux et de pays étrangers »⁴⁷⁰ souligne Jean Louiner Saint Fort. Le président Jean-

⁴⁶⁶« Políticas educativas del régimen del Dr. Joaquín Balaguer desde 1966-1978 », *op.cit.*, p. 2. : « Desde esta perspectiva, la política educativa dominicana se centra ideológicamente en la cultura hispánica, en contra posición con la cultura africana o raza negra y, por consiguiente, dicha política carece de una fundamentación filosófica que determine el tipo de sujeto que se quiere formar ».

⁴⁶⁷Estefanía Valerio, « La educación dominicana durante los gobiernos del Dr. Joaquín Balaguer », 2015, p. 1 : « En 1968 la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), fue militarizada y suspendida la docencia por un período de cuatro meses. Los estudiantes universitarios recibieron ataques por parte de los agentes militares resultando estudiantes y profesores muertos en este hecho. Durante este régimen era peligroso ser joven y estudiante, puesto que, la mayoría de los estudiantes no estaban a favor del gobierno opresor y eran tachados como comunistas opositores al gobierno », <http://betsayevaepocadebalaguer.blogspot.com/>, consulté le 05/12/2018.

⁴⁶⁸« Políticas educativas del régimen del Dr. Joaquín Balaguer desde 1966-1978 », *op.cit.*, p. 1.

⁴⁶⁹« La educación dominicana durante los gobiernos del Dr. Joaquín Balaguer », *op.cit.*, p. 1.

⁴⁷⁰*Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse*, *op.cit.*, p. 190.

Bertrand Aristide est investi le 7 février 1991 et est victime d'un coup d'État le 30 septembre 1991. Il est rentré en Haïti le 5 octobre 1994. Ensuite, il préside deux autres gouvernements, entre 1994-1996 et entre 2001-2004, avant son départ en exil le 29 février 2004 à la suite d'un coup d'État. Les gouvernements du président Jean-Bertrand Aristide sont des exemples parmi d'autres gouvernements haïtiens ayant pillé les fonds de l'État en faisant croire qu'ils s'occupaient des services de l'administration publique. L'éducation devait constituer la pierre angulaire du programme de ce gouvernement qui voulait contribuer à l'avancement et au développement de pays. Or, cette éducation a été reléguée aux oubliettes. Entre 1994-1996, au début donc du deuxième gouvernement du président Jean-Bertrand Aristide, avait été préparé un plan, dit *Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF)* ainsi que d'autres documents, pour tenter de donner une nouvelle chance de scolarisation à la masse paysanne. D'après la circulaire ministérielle du 10 décembre 1993, « *l'objectif du Plan National d'Éducation est de fixer, d'un commun accord avec tous les partenaires de l'éducation de la société civile et du monde économique, les grandes orientations de notre système éducatif pour les dix années à venir et d'identifier les instruments à mobiliser pour le réaliser efficacement* »⁴⁷¹. Dans ce contexte, des représentants des dix départements géographiques du pays s'étaient réunis sous la présidence de Mme la ministre de l'éducation nationale Myrtho Célestin Saurel, pour discuter et finaliser ces dits documents. Chesnel Phanord demande pourtant : « *Que sont devenus ces deux documents ? Pourquoi tourne-t-on toujours en rond quand l'éducation devrait constituer la priorité des priorités de tout gouvernement qui se respecte et qui devrait respecter le peuple ayisyen dans toutes ses composantes ?* »⁴⁷².

À l'Université d'État d'Haïti (UEH), une grande crise a éclaté et la mobilisation estudiantine s'est poursuivie en dépit d'une rencontre avec le chef d'État : Jean-Bertrand Aristide. Ce dernier est devenu même plus tard un « ennemi » de l'Université d'État d'Haïti. Les étudiants devaient se taire, comme ils l'avaient fait sous la tyrannie des Duvalier père et fils. François Duvalier : « Papa Doc » et son fils, Jean-Claude Duvalier : « Baby Doc », n'étaient pas les seuls à persécuter les établissements scolaires et les individus. *Le Parti Politique Fanmi Lavalas (PPFL)*, c'est-à-dire le parti de l'ancien président Jean-Bertrand Aristide (1991-2004), qui a été créé dans l'objectif d'accéder au pouvoir via des Organisations

⁴⁷¹ *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse, op.cit., p. 193.*

⁴⁷² Chesnel Phanord, « Un système éducatif à construire ou à reconstruire », 2011, p. 1, <http://www.gonayv.com/Educatio1.htm>, consulté le 18/01/2018.

Populaires pour défendre la masse paysanne, devient plutôt anti-populaire. Plus tard, certains partisans du pouvoir, issus de ces organisations, se sont même transformés en bandes politiques lourdement armées pour terroriser toutes les composantes de la population haïtienne. Vincent Hugeux nous rappelle à cet égard : « *Cité-Soleil, Carrefour-Feuille: des gangs de « zenglendos* »⁴⁷³, *caïds dotés d'armes automatiques et tolérés, voire épaulés, par les soldats, écumant les quartiers populaires de la capitale* »⁴⁷⁴.

À partir de 2002, vu la situation, un bras de fer s'est engagé entre le gouvernement et le Conseil de l'Université d'État d'Haïti, appuyé par les étudiants. Les élèves ont exigé notamment la démission du président J.-B. Aristide. Après des brutalités policières sur des élèves à Petit-Goâve qui réclamaient le départ du président J.-B. Aristide, le ministre de l'éducation nationale Myrtho Célestin Saurel a présenté sa démission au chef du gouvernement. Un regroupement pour la défense de l'autonomie de l'Université a même été constitué et cela a augmenté l'ampleur de la protestation estudiantine. À cet effet, *l'Organisation Catholique Canadienne pour le Développement et la Paix (OCCD)* a fait les remarques suivantes : « *le 5 décembre 2003, des gangs pro-Aristide, tels que les chimères*⁴⁷⁵ *(fantômes), et la police ont attaqué l'Université d'État, où des étudiants organisaient des manifestations anti-gouvernementales*»⁴⁷⁶. L'ancien président haïtien Jean-Bertrand Aristide avait accédé au pouvoir en affirmant vouloir travailler en Haïti, notamment pour rénover le domaine de l'éducation. Pourtant, il a agi comme un néo-colonisateur pour dominer à son tour le peuple haïtien et, finalement, c'est une désorganisation de l'École qui s'en est suivie.

Ainsi, chaque nouveau système idéologique a une longue période de gestation et obéit à des causes historiques. Depuis la chute de Rafael Leónidas Trujillo y Molina et celle des Duvalier, il semble que les systèmes éducatifs dominicain et haïtien n'aient plus vraiment aucun frein malgré les efforts des autorités éducatives et suivent encore les traces de ces idéologies trujilliste et duvaliériste. En Haïti, le duvaliérisme a assurément encore de graves

⁴⁷³Ce terme créole désigne le nom du groupe de bandits armés créé sous les gouvernements du Président Aristide.

⁴⁷⁴Vincent Hugeux, « Le jour où Aristide reviendra en Haïti », *L'Express*, 1993, p. 1, https://www.lexpress.fr/actualite/monde/amerique-sud/le-jour-ou-aristide-reviendra-en-haiti_491684.html, consulté le 13/12/2012.

⁴⁷⁵Ce terme est le synonyme de « zenglendo », des bandits lourdement armés par le gouvernement pour consolider son pouvoir.

⁴⁷⁶Cité par Ketty Luzincourt et Jennifer Gulbrandson, « Education and Conflict in Haiti Rebuilding the Education Sector after the 2010 Earthquake », *op.cit.*, p. 7 : « *On December 5, 2003, pro-Aristide gangs, such as the chimères (ghosts), and police attacked the State University, where students were holding antigovernment protests. They ransacked buildings, gutted two departments, and injured dozens of students and administrators* ».

répercussions sur le système éducatif haïtien. Cette lourde chute du curriculum scolaire a dérapé en ce triste moment de cette Histoire et a donné naissance à une massification « d'écoles borlettes », des écoles qui fonctionnent comme une loterie.

En somme, tant le système éducatif haïtien que celui de la République Dominicaine semblent suivre les traces coloniales des inégalités sociales.

2. Inégalités sociales et scolaires en Haïti et en République Dominicaine

Le système colonial connu tant en Haïti qu'en République Dominicaine a eu un impact profond et durable sur l'éducation dans ces pays en y laissant une stratification fondée sur le préjugé de couleur et la haine de l'altérité. Rappelons que tout au long de la domination espagnole sur l'île d'Hispaniola, les colons espagnols avaient utilisé la force pour exploiter et quasiment éliminer les « Indiens » taino-arawak indigènes de l'île. Des inégalités entre les Espagnols et les « Indiens » survivants ainsi que les esclaves noirs venus d'Afrique qui sont déjà à l'Hispaniola furent créées. Vinrent ensuite les colons français, en 1626, dans la partie occidentale (actuelle Haïti). Puis, en 1697, par le traité de Ryswick, cette violence physique et symbolique des colons français et les inégalités sociales attenantes sont développées dans la partie orientale de l'île. Après les indépendances haïtienne et dominicaine, ces inégalités perdurent. Les inégalités sociales peuvent donc toucher divers niveaux d'une société tels que le milieu scolaire ou le milieu administratif. Au niveau de l'éducation, selon le contexte, un apprenant peut-être victime de son « manque » de culture comme le notent Bourdieu et Passeron :

Le succès scolaire irait-il aussi largement aux étudiants originaires des classes moyennes qu'aux étudiants originaires des classes cultivées, les uns et les autres resteraient séparés par des différences subtiles dans la façon d'aborder la culture. Il n'est pas exclu que le professeur qui oppose l'élève « brillant » ou « doué » à l'élève « sérieux » ne juge en nombre de cas, rien autre chose que le rapport à la culture auquel l'un et l'autre sont socialement promis par leur naissance⁴⁷⁷.

Alors il ne s'agit pas seulement d'une opposition d'élèves « calés » à élèves « crétins », mais il existe parfois une question de rejet qui peut être constatée au sein d'une société avant même de toucher la fraction de la population scolaire. Dans beaucoup de cas, l'État serait l'auteur ou le reproducteur de cette stratification sociale parce que c'est lui qui consolide ou

⁴⁷⁷Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers, les Étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions Minuit, 1971, p. 39.

non les oppositions des classes sociales dans une société. Les exemples d'Haïti et de la République Dominicaine le confirment.

a. Une situation difficile

Les contraintes identifiées par certaines études telles que les difficultés politiques, économiques et structurelles ont fait que l'enseignement de base en Haïti est resté très peu développé. Et pourtant, le besoin se fait sentir parce que *L'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI)*⁴⁷⁸ montre que la population haïtienne croît à un rythme relativement élevé de 2.50% l'an, ce qui donne une population très jeune avec 54.50% de moins de 20 ans et, conséquemment, une population en âge scolaire importante. En revanche, il existe une discrimination dans l'accessibilité à l'éducation. Après l'occupation nord-américaine (1934), ce système a donc toujours été remis en question, car il y a encore des dérives dans la démocratisation scolaire qui soulignent le malaise fonctionnel du système éducatif haïtien. Il en découle un manque d'écoles, de matériel pédagogique et de bonnes conditions d'apprentissage ainsi que d'enseignants de qualité. De ce fait, il est à souligner que les principaux problèmes et défis à relever par le MENFP sont : l'éducation des sur-âgés, c'est-à-dire assurer la scolarisation des enfants qui vont à l'école pour la première fois à l'âge de 10 ans et plus ou qui redoublent une classe deux, voire trois fois, l'analphabétisme et la faiblesse de la gouvernance éducative, soit un cycle infernal, ne permettant pas d'échapper à une éducation de faible qualité et porteuse d'inégalités des chances scolaires.

Nous l'avons rappelé, l'éducation a rarement été une priorité pour beaucoup de gouvernements haïtiens. Le problème des sur-âgés ou extra-âgés scolaires reflète clairement la marginalisation des zones rurales, car les élèves sur-âgés sont plus souvent répertoriés dans les zones rurales. Par exemple, entre 2013-2014, 72% des élèves sont sur-âgés⁴⁷⁹. Ce phénomène peut être dû à l'entrée tardive de l'enfant à l'école pour des raisons économiques, au redoublement des classes en raison de la faible qualité de l'enseignement. Il y a, par exemple, 1 enseignant pour 36 élèves en moyenne⁴⁸⁰ et « *on estime également que 85% des enseignants*

⁴⁷⁸Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique, « Fréquentation Scolaire et niveau d'Instruction de la Population au RGPH 2003 », Port-au-Prince, 2007, p. 5, www.socialprotection.org/gimi/gess/RessourceDownload.action?ressource...17792, consulté le 27/10/2017.

⁴⁷⁹*Haïti Référence*, « Éducation : faits et chiffres », *Haïti Référence*, 2014, p. 1, <https://www.haiti-reference.com/pages/plan/education/education-chiffres-et-faits/>, consulté le 23/12/2018.

⁴⁸⁰*Idem*.

ne sont pas qualifiés pour l'enseignement primaire »⁴⁸¹. Ajoutons-y le manque de culture dans l'entourage immédiat de l'enfant ou encore l'éloignement de l'établissement scolaire (parfois 10 kilomètres de marche à pied par rapport au lieu d'habitation de l'enfant). En conséquence, comme Pierre Enocque François l'a noté dans son ouvrage : *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*⁴⁸², actuellement, tous ces facteurs font que plus de cinq cent mille d'enfants âgés de 6 et 12 ans, n'arrivent pas accéder à l'éducation de base en Haïti.

Des conjonctures structurelles et des contraintes politiques et idéologiques, même si des réformes ont été lancées, perdurent. Lorsque chaque gouvernement arrive avec son équipe et son nouveau programme, il ré-diagnostique le système, même si les problèmes des inégalités et de l'inefficacité sont toujours des défis récurrents et l'étape de mise en pratique semble ensuite oubliée. Le MENFP déplore lui-même la mauvaise gouvernance du système. Dans un document du ministère datant de 2004, il est souligné que le MENFP :

n'a pas toujours exercé ses rôles : normatif dans le système éducatif et régulateur. À cause de la faiblesse de gouvernance, le secteur privé est devenu le véhicule principal à travers lequel l'accès à l'éducation est offert. En dépit de tout, une rareté de l'offre de scolarisation demeure, particulièrement dans les zones pauvres et rurales. De sérieux doutes existent également sur la qualité et l'efficacité de l'éducation offerte⁴⁸³.

Le MENFP critique le fait que les zones rurales, marginalisées, restent depuis des années sans fondation d'écoles. Ces zones sont dépourvues des infrastructures scolaires de base, ce qui favorise un manque de scolarisation des jeunes haïtiens. De plus, la majorité des établissements secondaires et professionnels sont plus particulièrement concentrés dans la capitale ou dans les grandes villes de province. La scolarisation en milieu rural demeure donc, traditionnellement, plus faible qu'en milieu urbain.

En effet, sous le gouvernement de Joseph Michel Martelly (2011-2016) a été relancée « l'école gratuite » pour tous en Haïtien vue d'assurer la scolarisation des enfants de familles défavorisées. Ce Programme de Scolarisation Universelle Gratuite et Obligatoire (PSUG), destinée aux enfants de la tranche d'âge des 6-12 ans, a été un élément de propagande inscrite dans le programme du président Michel Joseph Martelly. Emmanuel Thélusma déclare que :

⁴⁸¹Plateforme Haïti.be, « Haïti –Éducation et Formation Dossier d'information et de réflexion première ébauche ouverte à l'enrichissement par l'ensemble des membres », 2013, p. 4, <http://www.platormehaiti.be/images>, consulté le 26/12/2018.

⁴⁸²*Politiques éducatives et inégalités des chances en Haïti, op.cit.*, p. 176.

⁴⁸³Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS), « Le développement de l'éducation, Rapport national », UNESCO, 2004, p. 23-24, http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2004/haiti.pdf, consulté le 18/12/2018.

« *Le PSUGO était un programme très budgétivore* »⁴⁸⁴. Parce que : « *peut-être en raison de son budget faramineux, le programme Psugo semble avoir attiré les tricheurs* »⁴⁸⁵. En tant qu'étudiant de l'École Normale Supérieure (ENS), nous avons été agent de recensement pour le PSUGO⁴⁸⁶ en 2012. Nous pouvons mentionner que, mis à part certaines écoles primaires de l'État, ce programme, dit « école gratuite » n'a englobé en fait que certaines écoles primaires privées sélectionnées et quelques autres écoles implantées par certains soi-disant directeurs d'école au moment où le PSUGO a été mis sur pied pour pouvoir y participer, afin de percevoir un revenu.

Un grand nombre d'enfants n'ont pas eu accès à ce programme. Il n'empêche que le président Joseph Michel Martelly a fait croire aux Haïtiens qu'il a favorisé l'école pour tous, ce qui est une obligation selon la Constitution de 1987 où l'article 32-1 stipule qu'il incombe à l'État et aux collectivités territoriales de s'occuper de l'éducation du peuple haïtien.... Cet article de loi est un projet plutôt en cours depuis 1987, car la pauvreté et la marginalisation font qu'un grand nombre de jeunes haïtiens ne peuvent jouir de leur droit à l'éducation. Cette question de l'« école gratuite » en Haïti reste donc quelque chose de nuancé. Selon *Haïti Référence*⁴⁸⁷ et *Plateforme Haïti.be*⁴⁸⁸, en réalité, seuls 12 % ou 20 % des établissements scolaires sont publics et 88% ou 80% sont des écoles privées. Dès lors, quelques établissements scolaires sont gratuits, soit des établissements primaires publics (écoles nationales) ou des établissements secondaires (lycées).

⁴⁸⁴Emmanuel Thélusma, « Le PSUGO n'est pas totalement mort, il agonise », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2017, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/177372/le-psugo-nest-pas-totalement-mort-il-agonise>, consulté le 09/12/2018.

⁴⁸⁵« Haïti–Éducation et Formation Dossier d'information et de réflexion première ébauche ouverte à l'enrichissement par l'ensemble des membres », *op.cit.*, p. 7.

⁴⁸⁶Dans l'objectif de relancer l'« école gratuite » pour tous, dit PSUGO, le gouvernement de Joseph Michel Martelly a prélevé sur la diaspora haïtienne des taxes d'un taux de 1 dollar cinquante centimes sur les appels téléphoniques et sur les transferts d'argent vers Haïti. Il a été demandé aux écoles publiques et aux écoles privées d'inscrire les classes du primaire au MENFP dans le PSUGO. Les écoles vont recevoir une subvention annuelle de 90 dollars américains par enfant et s'engagent en échange à avoir un nombre minimal d'enseignants qualifiés et à fournir à chaque enfant bénéficiaire trois manuels scolaires et un uniforme. Les enfants vont être financés de la 1^{ère} année à la 6^{ème} année fondamentale. Une fois les inscriptions faites, le MENFP a ciblé des facultés, dont l'ENS, pour recenser les écoles du PSUGO. Cela a été difficile à comprendre, nous avons eu des listes avec des noms d'élèves enregistrés dans les feuilles d'inscription du MENFP ; pourtant, en nous rendant dans les salles de classe, elles étaient quasiment vides (les directeurs déclaraient que les élèves étaient absents). Nous avons constaté que non seulement des directeurs ont forgé de pseudo-listes, mais aussi des individus, selon leur lien avec des politiciens ou des personnes du gouvernement ont été intéressés par ce programme et ont forgé aussi des listes d'enfants, sans qu'ils n'aient aucune expérience ni compétence dans le domaine de l'éducation afin de percevoir un revenu. Le fonds du PSUGO est-il géré légalement, puisqu'il ne passe pas par le Trésor public ? Le PSUGO est plutôt un élément de propagande. De ce fait, nous ne pouvons pas parler d'école gratuite pour tous en Haïti. Le MENFP n'a pas vraiment le contrôle du PSUGO.

⁴⁸⁷ « *Éducation : faits et chiffres* », *op. cit.*, p. 1.

⁴⁸⁸« Haïti–Éducation et Formation Dossier d'information et de réflexion première ébauche ouverte à l'enrichissement par l'ensemble des membres », *op. cit.*, p. 4.

De plus, cette préconisation de « l'école gratuite », déjà insatisfaisante, est de surcroît détachée de la réalité du système éducatif haïtien. Pour ce programme, le gouvernement du Président Michel Martelly s'est engagé à allouer des subventions (taxes prélevées de la diaspora haïtienne) pour assurer le fonctionnement des écoles primaires publiques et certaines écoles privées. Selon les analyses des membres du *Plateforme Haïti.be*⁴⁸⁹, les subventions allouées sont réparties ainsi : une école publique du PSUGO doit recevoir annuellement 250 gourdes tandis que celle, dite privée, recevra 3.600 gourdes. Soit, par jour, moins d'une gourde (moins de 2 centimes d'euros) pour une école publique et 22,5 gourdes (moins de 50 centimes d'euros) pour celle dite privée. Pourtant, le 15 mars 2012, le chef de l'État Joseph Michel Martelly a soutenu qu' : « *il ne s'agit pas de mettre seulement les enfants à l'école, il faut s'assurer de la qualité de l'éducation et des services offerts aux élèves* »⁴⁹⁰. Alors quelle école de qualité peut-on prôner avec une somme estimée non seulement fort insuffisante et surtout lorsque l'on déplore les retards de versements ? Charles Tardieu souligne à ce titre qu' : « *on constate que le PSUGO est gangréné de multiples scandales administratifs et financiers qui sapent complètement sa crédibilité ; il est impossible de savoir le nombre réel d'écoles et/ou d'élèves ayant bénéficié du Psugo parce que toutes les statistiques sont falsifiées à la base avec la complicité des responsables* »⁴⁹¹. En conséquence, certains enseignants, n'ayant pas été payés, ne se présentent pas régulièrement dans les salles de classe. Les écoles de qualité ne participent pas à ce programme et elles ne connaissent pas de fermeture. Il est à en déduire qu'il a toujours existé et qu'il existe encore une école à deux vitesses, mais sans efficacité. Or, une éducation inefficace est la plus grande menace pour une société.

Dans le cas de la République dominicaine, l'alphabétisation est un sujet qui revêt une grande importance dans ce pays où l'analphabétisme acquiert une importance fondamentale en tant qu'expression sensible de la privation de connaissances accentuant la pauvreté. L'alphabétisation progresse un peu, les tendances dominantes du phénomène indiquent que, par rapport à Haïti, l'analphabétisme ne serait plus une fatalité inévitable pour la République Dominicaine. Pourtant, l'investissement dans le domaine d'éducatif peut-être questionné.

⁴⁸⁹« Haïti-Éducation et Formation Dossier d'information et de réflexion première ébauche ouverte à l'enrichissement par l'ensemble des membres », *op.cit.*, p. 4-7.

⁴⁹⁰« Fondasyon AyitiKale Je » et le Groupe Médialternatif, « Haïti-Éducation : Le programme gouvernemental « école gratuite », une victoire ? », *Alterpresse*, 2013, p. 1, <http://www.alterpresse.org/spip.php?article14095#.WzDPqKdKjIU>, consultée le 28/05/2017.

⁴⁹¹Charles Tardieu, « Le PSUGO, une des plus grandes arnaques de l'histoire de l'éducation en haïti », Robert Berrouët-Oriol, 2017, p. 1, <https://berrouet-oriol.com/linguistique/psugo-et-systeme-educatif-en-haiti/>, consulté le 27/12/2018.

Jeffrey Lizardo, chercheur associé de la Faculté Latino-américaine de Sciences Sociales (FLACSO) et ses collaborateurs ont appuyé l'analyse de chercheurs dominicains, comme Flores y Lapaix (2008) et rapportent qu' « "au cours des 40 dernières années, la République Dominicaine s'est habituée à un faible financement en éducation publique", nous ne devrions donc pas être surpris des résultats dans les écoles dominicaines : écoles pauvres avec peu de ressources et résultats médiocres »⁴⁹². L'insatisfaction des résultats de ce système est réelle et on considère généralement que la faute vient de l'État, car « dans le financement de l'enseignement primaire, le pays occupe également les pires positions (le 3^{ème} plus bas) »⁴⁹³. Ce dernier se veut officiellement promoteur d'une éducation de qualité pour tous, mais il n'assume pas vraiment sa responsabilité.

L'un des plus grands défis du système éducatif dominicain est le problème de l'éducation des sur-âgés. Cette question pose aussi celle de la discrimination et du rejet de certains élèves. Dans un article intitulé : « *En la educación pública la sobreedad es un problema real en Santiago/Dans l'éducation publique, le sur-âge est un réel problème à Santiago* »⁴⁹⁴, Lusbania Santos explique que beaucoup d'élèves qui se trouvent dans cette situation préfèrent quitter l'école en raison des taquineries de leurs camarades de classe puis qu'une grande partie des élèves ont un âge qui ne correspondent pas à la classe dans laquelle ils sont. Par conséquent, ils préfèrent abandonner leurs études de peur d'être mal vus par les autres. Ainsi, cette question de l'éducation des sur-âgés concerne assurément l'Éducation de Base⁴⁹⁵ des centres éducatifs du pays. Le MINERD a promulgué en ce sens un décret en 2011, par lequel il établit un *Programme Scolaire Accélééré et de Nivellement*⁴⁹⁶ pour les élèves sur-âgés. Selon l'article 1 de ce décret, le programme peut être élaboré en moyenne sur deux ans et vise à développer de manière plus

⁴⁹²Cité par Jeffrey Lizardo, « Evaluación de costos de la educación básica en la República Dominicana: Insumos para una canasta de costos mínimos para una educación de calidad, República Dominicana, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe », 2010, p. 10 : « A lo largo de los últimos 40 años, la República Dominicana se ha acostumbrado a un bajo financiamiento público de la educación (Flores y Lapaix, 2008) por lo que no hay que extrañarse de los resultados en las escuelas dominicanas: escuelas pobres con pocos recursos y pobres resultados », <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Costos-Educacion-INV02.pdf>, consulté le 06/09/2018.

⁴⁹³*Op.cit.*, p. 12 : « En el financiamiento a la educación primaria el país también ocupa las peores posiciones (el 3^{ero} más bajo) ».

⁴⁹⁴Lusbania Santos, « *En la educación pública la sobreedad es un problema real en Santiago* », 2010, p. 1, <http://elnacional.com.do/en-la-educacion-publica-la-sobreedad-es-un-problema-real-en-santiago/>, consulté le 16/11/2017.

⁴⁹⁵L'Éducation de Base est en deux cycles ou deux degrés. Le 1^{er} degré pour les enfants de 6 à 10 ans (niveau primaire en France) et le 2^e degré pour les enfants de 10 à 14 ans (niveau collège en France).

⁴⁹⁶Secretaria de Estado de Educación, « Año de la Generación de Empleos, Consejo Nacional de Educación », Chap. I, 2006, http://www.educando.edu.do/files/1813/9964/5788/ordenanza_03-2006.pdf, consulté le 18/09/2018.

rapide les conditions d'apprentissage des élèves en sur-âges, spécialement dans l'Éducation de Base, selon une modalité plus ouverte et flexible en vue de permettre l'obtention du baccalauréat.

Néanmoins, dans les données du *Bulletin d'Indicateurs 2009-2010*⁴⁹⁷ préparé par le Département des Statistiques du Ministère de l'Éducation de la République Dominicaine (MINERD), dans le niveau d'Éducation de Base, il ressort que le taux des sur-âgés connaît une réduction constante. De 20,1% pour l'année scolaire 2004-2005, ce taux passe en effet à 12,0% pour l'année 2009-2010, soit une diminution de 8% au cours des six dernières années. Ces chiffres montrent une tendance encourageante quant à la résolution du problème du sur-âge scolaire et pour ce qui est de l'exclusion de nombreux élèves du système éducatif dominicain.

Soulignons que la question de l'entrée tardive dans l'éducation formelle, l'abandon scolaire de l'élève à un certain moment pour ensuite ré-entrer à l'école, du fait de conditions précaires de vie constitue de mauvaises conditions d'apprentissage et traduit le peu d'actions pédagogiques répondant aux besoins de ces populations. Toutefois, par rapport à Haïti, selon les écrits du MINERD, en République Dominicaine le système éducatif semble se décharger un peu de ses responsabilités considérant que les enfants et les jeunes peuvent échouer en raison de nombreuses causes relevant d'eux-mêmes, comme par exemple, des difficultés d'apprentissage et de mauvais comportements ou encore le manque de responsabilité dans le suivi des cours. Cela est mentionné dans le VIII^e recensement du *Bureau National de Statistique (Oficina Nacional de Estadística : ONE)*⁴⁹⁸ de 2002 : « *il n'a pas aimé étudier* ». Est relevé aussi que les jeunes veulent travailler afin de percevoir un revenu : « *Je n'avais pas de ressources économiques* ». En somme, malgré les efforts fournis par le MINERD, le déclin de l'analphabétisme et du sur-âge scolaire risque de ne pas se poursuivre à l'avenir si les mesures nécessaires ne sont pas prises pour améliorer l'éducation dans les zones géographiques les plus défavorisées. La faiblesse de la gouvernance éducative débouche en fin de compte sur la question de la qualité de l'éducation et des efforts à poursuivre pour lutter contre les inégalités sociales, soient encore deux des plus grands défis pour l'État dominicain.

⁴⁹⁷Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Oficina de Planificación y Desarrollo, « *Boletín de Indicadores, Año Lectivo 2009-2010* », 2010, p. 21, <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/ja3R-boletin-de-indicadores-2009-2010pdf.pdf>, consulté le 18/09/2018.

⁴⁹⁸Oficina Nacional de Estadística (ONE), « VIII Censo Nacional de Población y Vivienda de 2002, Situación de la educación en la República Dominicana », 2011, p. 30 : « *no le gustaba estudiar* » « *no tenía recursos económicos* », <https://www.one.gob.do/Multimedia/Download?ObjId=3685>, consulté le 26/03/2018.

En République Dominicaine, même si la pauvreté est moindre qu'en Haïti, elle n'en demeure pas moins présente et comme le souligne Josefina Zaiter : « *Les groupes socio-économiques du fait des mauvaises conditions économiques de la vie ont du mal à accéder à une éducation de qualité* »⁴⁹⁹. Dans une perspective démocratique, établir une éducation pour tous demeure un véritable défi. De surcroît, les rapports de l'UNESCO en République Dominicaine montrent que : « *malgré les efforts pour équiper les écoles des matériels didactiques, des livres, des ordinateurs et technologiques, etc. il y a des écoles qui ne disposent pas des ressources de base d'enseignement et d'autres qui ne savent pas les utiliser* »⁵⁰⁰. Ceci sous-entend que se procurer des matériels didactiques pour faciliter une éducation de qualité constitue également un blocage dans de nombreux centres d'enseignements.

Ainsi, dans la région de l'Amérique latine et de la Caraïbe, à la mauvaise gestion des États, comme celle que nous venons de voir pour Haïti et la République Dominicaine, fait suite une perte de contrôle du système éducatif. Voilà pourquoi on assiste à une privatisation éducative. Antoni Verger et ses collaborateurs soutiennent que cette : « *privatisation s'explique par la passivité des États face à la demande croissante d'éducation* »⁵⁰¹. C'est le cas de la République Dominicaine et d'Haïti. Les défenseurs des écoles privées, par exemple ceux des écoles congréganistes et internationales, affirment généralement une supériorité de la qualité d'éducation par rapport aux écoles publiques, ce qui fait que les parents aisés préfèrent ce type de scolarisation pour leurs enfants. Ces systèmes éducatifs s'appuient donc sur les inégalités sociales et économiques, ce qui freine le progrès social de ces régions sous toutes ses formes comme le souligne le chef du bureau régional de l'Unesco Jorge Sequeira : « *L'inégalité est un frein au progrès social dans notre région et contrecarre le potentiel énorme et le capital humain, économique et culturel de nos pays* »⁵⁰². C'est pourquoi il est d'une grande importance de mesurer ces inégalités, perpétuées tant en Haïti qu'en République Dominicaine.

⁴⁹⁹« Desigualdad Y oportunidades educativas », *op.cit.*, p. 17 : « *Los grupos socio-económicos con condiciones económicas precarias de vida tienen dificultades para tener acceso a una educación de calidad* ».

⁵⁰⁰*Reinventar la escuela, ¿qué opciones ?*, " Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la República Dominicana, *op.cit.*, p. 34 : « *a pesar de los esfuerzos por dotar a las escuelas de materias didácticas, libros, equipos informáticos y tecnológicos etc. Existen escuelas que no poseen los recursos básicos para la enseñanza y otros que no saben utilizarlos* ».

⁵⁰¹Antoni Verger et coll., « La privatización educativa en Americalatina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias », Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, 2017, p. 41 : « *La privatización se explica por la pasividad de los Estados ante la creciente demanda educativa [...]* », <https://download.ej-je.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>, consulté le 28/12/2018.

⁵⁰²Gustavo Olivo Peña, « Unesco : situación de la educación dominicana es crítica », p. 1, 2011 : « *La desigualdad es un freno al progreso social de nuestra región y contrarresta el enorme potencial y capital humano, económico*

b. Une machine de l'inégalité sociale en Haïti

Chaque diagnostic du système éducatif haïtien, réalisé par chaque nouveau gouvernement pour essayer de transformer le système, s'appuie sur la Réforme Bernard, faite au moment où ce système éducatif était jugé élitiste, inefficace et inadapté à la réalité socio-économique du pays. Rubens Augustin souligne que : « *l'un des problèmes fondamentaux de l'éducation haïtienne reste et demeure la question des inégalités sociales* »⁵⁰³. Mais le système éducatif haïtien n'a-t-il pas toujours joué ce rôle inconcevable de monter le peuple les uns contre les autres en mettant notamment en avant les anciens clichés de l'esclave soumis au Blanc ? Louis Auguste Joint précise justement qu'après le départ de occupants nord-américains en 1934, les dirigeants haïtiens : « *ont consolidé la séparation du système en deux sous-système d'enseignement, destinés à deux catégories sociales : les citadins et les paysans* »⁵⁰⁴. Rappelons que c'est le secteur privé qui s'est souvent chargé du domaine de l'éducation en Haïti. Ce secteur montre lui-même un déséquilibre. Le MENFP déplore en premier que : « *le secteur éducatif est marqué, à tous les niveaux du système, par un important déséquilibre numérique en faveur du secteur non public. Cette situation de quasi-privatisation de l'éducation combinée à des facteurs d'ordre socio-économique complique l'accès à l'éducation à tous les niveaux du système éducatif* »⁵⁰⁵.

Tableau de Répartition des écoles publiques et des écoles non publiques dans le réseau scolaire (en %)

	Secteur Public		Secteur non public	
	Écoles	Élèves	Écoles	Élèves
Préscolaire	5.5 %	4.67 %	94.5%	95.33%
Fondamental 1er et 2 ^e cycles	8 %	18.54 %	92 %	81.46%
Fond. 3 ^e cycle et Secondaire	9 %	25.36 %	91%	74.64%

y cultural de nuestros países », <http://acento.com.do/2011/actualidad/711-unesco-situacion-de-la-educacion-dominicana-es-critica/>, consulté le 11/01/2018.

⁵⁰³ « Inégalités sociales dans l'histoire de l'éducation en Haïti », *op.cit.*, p. 1.

⁵⁰⁴ *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, *op.cit.*, p. 106.

⁵⁰⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, « La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous », Port-au-Prince, UNESCO, 2007, p. 19, http://www.haiti.org/wp-content/uploads/2012/09/Strategie_Nationale_Action_Education_Pour_Tous_2007.pdf, consulté le 15/12/2018.

Sources : MENFP/DPCE, données du recensement scolaire 2002-2003⁵⁰⁶

Ces enquêtes datent de 2007, puis 5 ans plus tard, en 2012, la *Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique* de l'Université de Notre Dame a prouvé, par exemple, que les écoles privées catholiques sont mieux équipées et que la majorité des écoles secondaires se trouvent dans les villes, spécialement à Port-au-Prince :

Les écoles catholiques, qui représentent 15% des établissements scolaires du système éducatif haïtien, constituent le réseau éducatif le plus large et le plus homogène du système scolaire en Haïti. Les écoles publiques ne représentent que 12% du système éducatif, et le reste des écoles non publiques sont gérées par différents groupes religieux ou d'autres organismes privés et indépendants (MENFP N.d.). Dans la mesure où les écoles catholiques sont organisées et structurées au sein d'un vaste réseau national –contrastant avec le reste du système éducatif qui demeure fracturé et pour une large part non règlementé–, ces écoles possèdent une capacité unique à mettre en œuvre des changements systémiques d'importance. Les responsables de l'éducation catholique ont les moyens d'établir un modèle positif pour toutes les écoles haïtiennes, en donnant l'exemple d'une structure solide et d'une grande exigence de qualité académique, et à travers leur engagement à former des citoyens moralement responsables⁵⁰⁷.

Nombre d'écoles secondaires par milieu	
Nombre d'écoles	Pourcentage d'écoles
Urbain 267	74%
Rural 95	26%
Sans réponse 1	2%

Source : La Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique/L'Université de Notre Dame⁵⁰⁸.

Il est souligné que la majorité des écoles secondaires (50%) de ces 74% d'écoles se trouvent à Port-au-Prince. Pour l'année scolaire 2014-2015, en ce qui concerne les grandes écoles : « *si l'on tient compte des frais d'entrée et des dix mois de l'année académique, l'année scolaire dans ces catégories d'écoles de Port-au-Prince coûte entre soixante à soixante-quinze mille gourdes* »⁵⁰⁹, a fait savoir un professeur qui prête ses services à plusieurs écoles de la région métropolitaine. L'éducation haïtienne s'est alors retrouvée pratiquement dans une

⁵⁰⁶« La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous », *op. cit.*, p. 19.

⁵⁰⁷La Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique/L'Université de Notre Dame, « Résultats de l'Enquête sur les Ecoles Catholiques en Haïti », Port-au-Prince, L'Université de Notre Dame, 2012, p.3, https://ace.nd.edu/files/haïti/Resultats_des_ecoles_catholiquesCEEC_CRS_et_UND_juin_2012_version_finale.pdf, consulté le 25/11/2018.

⁵⁰⁸« Résultats de l'Enquête sur les Écoles Catholiques en Haïti », *op.cit.*, p. 13.

⁵⁰⁹Jose Flecher, « L'école en Haïti, des coûts vraiment exorbitants », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2014, p. 1, <https://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/135821/Lecole-en-Haiti-des-couts-vraiment-exorbitants.html>, consulté le 13/12/ 2017.

dichotomie colonialiste avec, après la signature du Concordat entre l'État haïtien et le Vatican en 1860, des missionnaires catholiques qui ont fondé des écoles pour former les élites chrétiennes. Quelques années plus tard, l'inégalité était clairement établie dans la population scolaire haïtienne, car les écoles congréganistes sont des établissements où se retrouvent seulement les enfants des classes privilégiées. Auguste Join souligne qu' :

au lendemain du concordat de 1860 conclu entre l'État Haïtien et le Vatican (l'Église catholique), les écoles congréganistes sont invitées à venir en Haïti pour former les élites chrétiennes. Les enfants issus des classes privilégiées ont délaissé les écoles publiques, fréquentées de plus en plus par des enfants issus des classes populaires, pour se ranger dans les premières écoles catholiques congréganistes qui offraient une « formation d'excellence à la jeunesse haïtienne ». L'écart entre la bourgeoisie et les classes populaires allait se creuser davantage⁵¹⁰.

Sans oublier ceux qui sont entrés dans les rangs des écoles internationales. Il est à souligner que la question qui se pose à propos de la responsabilité des présupposés élites intellectuelles et économiques haïtiennes dans l'échec des dernières réformes éducatives montre que c'est la classe dominante qui a les moyens de s'imposer dans la production intellectuelle. Karl Marx soulignait déjà que : « *la classe disposant des moyens de production matérielle dispose par là en même temps des moyens de production spirituelle (...)* »⁵¹¹. Dans les enfants des écoles congréganistes, que nous pouvons appeler « écoles haut de gamme » ou encore « écoles luxueuses », les enfants des élites économiques n'ont aucun rapport avec ceux de la masse. En conséquence, ce système continue de semer exacerbation et indignation au sein de la société haïtienne.

Dans l'analyse des données, publiée par *L'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique* en 2007, il est montré que le contexte socio-économique a presque causé l'absence quasi-totale de l'État dans l'éducation et l'appauvrissement des parents par des écoles privées : « *environ 89.00% des écoles du pays (en 2003), au niveau du fondamental sont des écoles privées, percevant des frais de scolarité nettement au-dessus des possibilités de la majeure partie des parents dont les revenus sont déjà faibles ou carrément inexistant dans beaucoup cas* »⁵¹². Ces statistiques montrent comment la masse populaire est donc manifestement négligée et combien cette situation perpétue les contradictions sociales et

⁵¹⁰Louis-Auguste Joint, « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques », in : *Contextes et Didactiques*, n° 2, 2008, p. 1-27 (p. 6), <https://www.contextesetdidactiques.com/861>, consulté le 29 juillet 2018.

⁵¹¹Carl Marx Friedrich Engels, *L'Idéologie Allemande* (1845-1846), Denis Huisman et coll., Trad. : Hans Hildenbrand, Paris, Édition Nathan, 2005, p. 69-70.

⁵¹²« Fréquentation Scolaire et niveau d'Instruction de la Population au RGPH 2003 », *op.cit.*, p. 9.

économiques dans le domaine de l'éducation en Haïti. Alors, où est l'État haïtien dans cette affaire pourtant si importante pour l'avenir du pays ?

D'un côté, ces écoles congréganistes ont des équipes d'enseignants bien formés, des structures pédagogiques et de matériel didactique plus ou moins adéquat pour pouvoir répondre à leur tâche formative et éducative. Il existe notamment d'autres écoles de grands renoms, des écoles internationales, dirigées souvent par des étrangers et des professeurs haïtiens très qualifiés. Il est à souligner qu' : « *Au niveau du secondaire les manuels n'existent pratiquement pas [en Haïti] ? Certaines écoles des villes utilisent des manuels provenant de l'étranger et qui sont souvent mal adaptés à la réalité du pays, les photocopiés du secondaire, développés localement sont souvent de mauvaises qualité* »⁵¹³. Cela sous-tend que leur programme d'enseignement n'a aucun rapport avec le système éducatif haïtien. Voilà un autre enjeu pour l'imaginaire haïtien.

D'un autre côté, il existe des catégories d'écoles dont les types de scolarisation sont incomparables avec celle des deux premières catégories citées. Elles accueillent des enfants issus des familles moins aisées de la masse populaire. Ce sont des écoles indépendantes qui recrutent des professeurs plus ou moins compétents pour offrir aux élèves un niveau de scolarisation fort moyen. Viennent ensuite des écoles de mauvaise qualité qu'on appelle, nous l'avons dit, « écoles borlettes » du fait de leur mauvais fonctionnement avéré. Il n'empêche que ce sont ces écoles qui accueillent le reste de la population.

Il est à noter également qu'il existe une séparation entre communautés scolarisées et non-scolarisées. Celui qui est scolarisé se sent dès lors menacé par l'individu qui n'est pas scolarisé, qualifié de voleur, de chimère, de kidnappeur... Les conditions d'apprentissage afin d'avoir une éducation de qualité est pourtant un droit pour tous les hommes. Or, la discrimination est rendue légitime et cette inégalité socio-éducative est renforcé en Haïti par la catégorisation entre meilleures, bonnes et mauvaises écoles ; meilleurs, bons et mauvais enseignants, soit une architecturale pyramidale pour l'éducation et la pratique de sélection par élimination des élèves. Les écoles de « haut de gamme ou luxueuses » comme le précise Louis Auguste Joint « *sont restées à la logique « élitiste » du système éducatif traditionnel, en pratiquant la sélection des « élus » par élimination des élèves moins « doués » ou socialement*

⁵¹³Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, « Principes et objectifs généraux de l'éducation » in : *World data on education 6^e édition 2006-2007* », UNESCO, 2006, p. 2, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Haiti.pdf>, consulté le 11/11/2018.

dotés »⁵¹⁴. Cela implique que le système éducatif haïtien est un système très punitif. Dans la majorité des cas, quand l'élève n'a pas réussi ou n'atteint pas une moyenne d'au moins 5/10 dans une école publique, dit école de l'État, il est en conséquence exclu pour laisser sa place à un autre élève. C'est une pratique qui est aussi fréquente dans les écoles congréganistes où non seulement les élèves issus des familles de faibles revenus n'ont pas accès et sont éliminés d'office, mais aussi les élèves considérés comme moins intelligents, soit ceux qui n'atteignent pas la moyenne de réussite de 5/10 sont, au fur et à mesure, exclus de ces écoles. Seuls les élèves obtenant la moyenne exigée de 6/10 ou de 7/10 peuvent résister jusqu'à atteindre les classes finales. À l'instar de Pierre Bourdieu, c'est ce que nous pouvons qualifier alors de : « *racisme de l'intelligence* »⁵¹⁵, soit un type de discrimination utilisé par les dominants pour conserver dans une société leurs privilèges.

Cette dichotomie de deux écoles dans une seule République, nous pousse à réfléchir sur l'existence dans ce système de préjugés sous toutes leurs formes, du préjugé raciste au préjugé culturel et intellectuel, en passant par le rejet de soi et de l'Autre.

Qu'en est-il du système éducatif de la République Dominicaine ?

c. Une machine de l'inégalité sociale en République Dominicaine

Dans la Caraïbe et en Amérique latine, il existe assurément des inégalités au sein du système éducatif. La République Dominicaine fait partie des pays dotés d'un système d'enseignement traditionnel, lequel parvient à inculquer aux enfants une certaine légitimation d'une culture de division ou de haine. Récemment, en 2010, La Promotion de la Réforme Éducative en Amérique Latine et en Caraïbe (PREAL) et L'EDUCA-Action pour l'Éducation Basique ont publié un excellent travail sur les manquements du système éducatif dominicain. Ces recherches effectuées par des professionnels de l'éducation dominicaine, dirigés par Liliana Degiorgis, présidente d'EDUCA⁵¹⁶, proposent un diagnostic du système éducatif. Parmi les intitulés que présentent ces observateurs, nous trouvons alors de : « *fausses réalisations dans l'apprentissage des étudiants dominicains : très déficient, le système éducatif continue de*

⁵¹⁴Système éducatif et inégalités sociales en Haïti, op. cit., p. 330.

⁵¹⁵Question de sociologie, op.cit., p. 264.

⁵¹⁶EDUCA : n'est pas un sigle. Il est tiré du mot EDUCACIÓN pour être utilisé comme nom d'une institution qui représente le secteur des entreprises dans le domaine d'éducation. Cette institution qui représente le secteur privé en matière de l'éducation lutte pour que chaque enfant dominicain jouisse le droit humain fondamental, soit recevoir une éducation de qualité.

reproduire l'inégalité sociale : déficit »⁵¹⁷. Ceci montre en effet les défis auxquels fait face ce système vis-à-vis de la préconisation d'une éducation de qualité, dans le vrai sens du terme. Insatisfactions et inégalités sont notamment le résultat d'un système scolaire dominicain où il y a une seule République et pour le moins deux types d'écoles.

Selon ECOCARIBE, en République Dominicaine, il existe d'autres types d'écoles, en termes d'administration socio-économique, mais la majorité des écoles rencontrées dans la capitale de *Santo Domingo* peuvent être classées en quatre catégories : « *l'école publique administrée par SEEBA, l'école publique administrée par des groupes privés, l'école semi-officielle et l'école privée* »⁵¹⁸. De surcroît, une subdivision est introduite dans le secteur des écoles privées, car il existe un secteur à revenu moyen et élevé qui ne peut pas être confondu avec ce type d'école qu'on appelle : « *la Escuela Privada Marginal/l'École Privée Marginale* »⁵¹⁹. Alors que le premier type d'école privée est « haut de gamme » et a la préférence des groupes sociaux et des parents ayant la possibilité de payer, la seconde catégorie d'école privée se fonde sur les limitations physiques et les normes éducatives d'une école publique dégradée. Cette dernière accueille dès lors les enfants issus des familles de milieux défavorisés dont la capacité à payer ne leur laisse pas d'autre option.

Selon P. Bourdieu et J.-C. Passeron, le système d'enseignement traditionnel contribue à perpétuer la structure des rapports de classe et du même coup tend à l'imposer comme légitime en dissimulant les rapports culturels par les hiérarchies scolaires selon un mode arbitraire d'imposition et d'inculcation⁵²⁰. Dire que les autorités éducatives dominicaines ont déjà pris des mesures pour remédier aux oppositions existant dans leur système éducatif, cesserait dire qu'en fait elles auraient abandonné les pratiques d'enseignement traditionnel. Or, cela n'est pas encore envisagé. Selon Luca Giliberti, nous pouvons lire dans le Forum Socio-éducatif dominicain :

⁵¹⁷Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Acción para la Educación Básica (EDUCA), « El reto es la calidad », Santo Domingo, 2010, p. 8 et 14 : « *escasos logros en los aprendizajes de los estudiantes dominicanos: muy deficiente, el sistema educativo sigue reproduciendo la inequidad social: deficiente* », <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Progreso-Educativo-2010-PREAL-EDUCA-PLAN-INV05.pdf>, consulté le 10/10/2017.

⁵¹⁸ECOCARIBE, S. A de Santo Domingo, «La escuela basica de la zona marginal de santo domingo», Inter-American Development Bank, Washington, D.C., 1997, p. 10-16 : « *Escuela pública administrada por la SEEBA, Escuela pública administrada por grupos privados, Escuela semioficial et Escuela privada* », <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr30finaldraft.pdf>, consulté le 22 mars 2018.

⁵¹⁹*Op.cit.*, p. 16.

⁵²⁰*La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement, op.cit.*, p. 246, 1970.

Les causes des inégalités, qui sont à la base de la vie sociale dominicaine peuvent être attribuées « à la nature d'exclusion du modèle économique mis en œuvre, à la faiblesse des institutions nationales et au manque d'engagement des dirigeants politiques et économiques développement humain »⁵²¹.

Dans ces processus de mondialisation capitaliste, engendrés par la pauvreté et la marginalisation, en République Dominicaine, est développée depuis 1992 une réforme éducative, à travers les Plans Décennaux de l'Éducation pour tenter d'éradiquer les inégalités scolaires. Mais, au cours des années qui suivent, La Promotion de la Réforme Éducative en Amérique Latine et de la Caraïbe (PREAL) et L'EDUCA-Action pour l'Éducation Basique font des remarques fort pertinentes en rappelant que :

Les inégalités dans l'accès à l'éducation se sont poursuivies; des différences marquées peuvent être observées entre les riches et les pauvres et entre les zones urbaines et rurales. Selon les données de l'enquête ENDESA 2007 sur les ménages, les enfants issus de familles pauvres sont moins susceptibles de fréquenter l'école. Seulement 20,7% des enfants de familles à faible revenu étaient inscrits dans l'enseignement secondaire en 2007, comparativement à 69,6% dans les familles riches⁵²².

Toutefois, avec le Plan Décennal de 2008-2018, les autorités éducatives ont redéfini les conditions des stratégies pédagogiques pour tenter d'éviter les inégalités scolaires, voulant qu'il n'y ait pas de différence entre les classes sociales ou les rapports de classes en matière d'éducation. Rien n'est prévu toutefois pour les élèves des écoles privées. Présentées ainsi, les relations entre l'école dominicaine et les classes sociales paraissent d'une parfaite harmonie :

Au cours des dernières années, le SEE a mis en œuvre un programme de manuels scolaires réussi qui a contribué à l'élaboration du programme en classe. Les livres sont envoyés aux districts scolaires et répartis entre les écoles. L'amélioration de la logistique de livraison et de l'utilisation appropriée dans la classe augmenterait leur impact sur la qualité de l'éducation⁵²³.

⁵²¹Cité par Giliberti Luca, « Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales : un estudio sobre la escuela dominicana », in : *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 11, n° 1, 2013, p. 151-162 (p. 152) : « Las razones de las desigualdades, que se sitúan en la base de la vida social dominicana, se pueden atribuir "a la naturaleza excluyente del modelo económico implementado, a la debilidad de las instituciones nacionales, y a la falta de compromiso del liderazgo político y empresarial con el desarrollo humano », www.scielo.org.co/pdf/rcls/v11n1/v11n1a10.pdf, consulté le 15/10/2017.

⁵²²« El reto es la calidad », *op.cit.*, p. 15. « Las desigualdades de acceso a la educación han continuado; pueden observarse marcadas diferencias entre los ricos y pobres y entre las zonas urbanas y rurales. Según los datos de la encuesta de hogares ENDESA 2007, los niños de las familias pobres, tienen menor probabilidad de asistir a la escuela. Solo el 20.7% de los niños de las familias de escasos ingresos fue matriculado en educación media en 2007, comparado con un 69.6% en las familias más ricas », <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Progreso-Educativo-2010-PREAL-EDUCA-PLAN-INV05.pdf>, consulté le 10/10/2017.

⁵²³Secretario de Estado de Educación, *Plan decenal 2008-2018, Construyendo la respuesta nacional para lograr la Educación Dominicana de Calidad que queremos, Resultados 5ta Revisión*, Santo Domingo, 2008-2018, p. 5 : « En los últimos años la SEE ha venido ejecutando un exitoso programa de textos escolares que ha contribuido con el desarrollo curricular en el aula. Los libros son enviados a los distritos escolares y éstos los distribuyen entre las escuelas. Mejorar la logística de entrega y el uso apropiado en el aula aumentaría su impacto sobre la calidad de la educación », www.oei.es/historico/pdfs/plan_decenal_2008-2018.pdf, consulté le 10/02/2018.

En fait, ce plan prévoit de régler le système éducatif dominicain conformément à la *Loi Générale de l'Éducation 66-97*, garantissant le droit de tous les Dominicains à une éducation de qualité, à travers la formation d'hommes et de femmes libres, critiques et créatifs; capables de participer et de construire une société libre, démocratique et participative, juste et solidaire. Et pourtant, dans la réalité, les manuels scolaires sont très coûteux : « *les dépenses mensuelles des familles pour les livres de l'enseignement primaire s'élèvent à environ 1 287 millions de pesos dominicains, tandis que les ressources bibliographiques au niveau secondaire allouent en moyenne 1118 millions de pesos dominicains* »⁵²⁴. Étant donné la cherté des manuels scolaires, il importe de se demander si les autorités éducatives appliquent vraiment les documents légaux qu'elles ont elles-mêmes écrits. À quelle catégorie de cette population s'adresse-t-on dès lors ?

De plus, l'État dominicain ne s'occupe que des écoles publiques, car il s'est engagé à la répartition des textes scolaires gratuits, comme le souligne Jeffrey Lizardo: « *dans le cas du secteur public, les manuels sont fournis par le Ministère de l'éducation, tandis que dans le secteur privé, les manuels sont acquis par les apprenants eux-mêmes* »⁵²⁵. Cela montre le niveau de différences marqué entre les établissements scolaires publics et privés. Parfois, l'État distribue des fournitures scolaires dans des écoles publiques tandis que les parents des élèves privés se les procurent avec leurs propres moyens financiers. Toutefois, cette répartition n'est pas réalisée dans toutes les écoles publiques en général. Il s'agit surtout d'une forme de « don », fait le plus souvent pendant les périodes électorales⁵²⁶. Le prix élevé des manuels scolaires pour l'enseignement primaire et secondaire dans les écoles privées demeure donc l'une des principales difficultés pour les parents chaque fois que commence une année scolaire.

Il est donc à noter que même si l'État préconise une école gratuite et de qualité pour tous, l'investissement des familles pour la scolarisation de leurs enfants est d'un terrible poids. « La Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)/L'Enquête Nationale sur les

⁵²⁴Eladio Pichardo, « El gasto en educación no ha cumplido con mejorar los estándares de calidad », *Hoy Digital*, 2010, p. 1 : « *El gasto mensual de las familias en libros para la enseñanza primaria es de aproximadamente RD\$1,287 millones, mientras que en material bibliográfico para el nivel secundario destinan en promedio RD\$1,118 millones* », <http://hoy.com.do/el-gasto-en-educacion-no-ha-cumplido-con-mejorar-los-estandares-de-calidad/>, consulté le 26/12/2017.

⁵²⁵« Evaluación de costos de la educación básica en la República Dominicana : Insumos para una canasta de costos mínimos para una educación de calidad, República Dominicana, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe », *op.cit.*, p. 23 : « *En el caso del sector público, los libros de textos son provistos por el Ministerio de Educación, mientras que en el sector privado, los libros de textos son adquiridos por los propios estudiantes* », <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Costos-Educacion-INV02.pdf>, consulté le 06/09/2018.

⁵²⁶Cela nous a été rapporté par un ami, enseignant qui travaille dans le système éducatif dominicain.

Revenus et les Dépenses des Ménages » de 2007, préparée par le Bureau National des Statistiques (Oficina Nacional de las Estadísticas : ONE), souligne combien l'éducation est coûteuse pour les familles dominicaines : « *l'éducation est l'une des préoccupations des familles. S'y concentrent le plus gros investissement, chaque mois, dans les niveaux initial et de base, avec 40% de la dépense totale, soit un équivalent à 569,2 millions de RD, et au niveau moyen, il atteint 12,5%, soit 177,4 millions de RD* »⁵²⁷. Ces montants alloués aux niveaux (Initial, Basique et Intermédiaire) qui ne sont pas les dépenses de l'État, nous montrent que l'éducation fonctionne en grande partie sur les revenus des parents dominicains alors que l'État préconise l'éducation de qualité pour tous...

Par conséquent, étant donné la privatisation scolaire par l'État dans certains pays, comme Haïti et la République Dominicaine, et les coûts élevés à payer pour la formation scolaire, l'éducation se transforme en un système d'organisation de mafias plutôt que d'enseignement. Selon María Teresa Morel : « *Le coût de l'enseignement privé en République Dominicaine est devenu un luxe pratiquement inaccessible pour la plupart des familles, dont le revenu varie entre 10 000 et 15 000 RD \$ par mois* »⁵²⁸. Dans les écoles privées « haut de gamme » de type international en République Dominicaine, comme *el Colegio Bilingüe Carol Morgan* qui se trouve à *Avenida : Sarasota, esquina : Núñez de Cáceres, Santo Domingo*, pour l'année scolaire 2015-2016, le coût annuel de scolarisation s'élève à un prix exorbitant. Toujours selon María Teresa Morel⁵²⁹ les coûts étaient DE RD \$ 875 000 \$ pour le terrain de baseball et de soccer, pour le laboratoire d'informatique, pour la bibliothèque, pour les soins infirmiers, plus RD \$ 17 800 pour la réinscription et une prime d'admission d'un montant de RD \$ 373 800 pour les jeunes de première année. La scolarisation qu'offrent ces grandes écoles est alors tout à fait différente de celle qu'offrent les petites écoles. Pourtant, l'article 4. a) de la *Loi Organique de l'Éducation* promeut une éducation pour l'être humain sans disparité de classe, sans discrimination de race, de sexe, de positions économiques et sociales en affirmant :

L'éducation est un droit humain permanent et inaliénable. Pour qu'il soit respecté, chaque personne a le droit à une éducation complète qui permettra le développement de sa propre individualité et la réalisation d'une activité socialement utile; appropriés à sa vocation et selon

⁵²⁷ « El gasto en educación no ha cumplido con mejorar los estándares de calidad », *op.cit.* p. 1: « *La educación es una de las preocupaciones que tienen las familias. Concentran su mayor inversión, cada mes, en los niveles inicial y básico, con un 40% del gasto total, equivalente a RD\$569.2 millones, y en el nivel medio alcanza el 12.5%, es decir, RD\$177.4 millones* ».

⁵²⁸ María Teresa Morel, « Hay colegios con tarifas más costosas que cursar una carrera universitaria », Santo Domingo, *El Caribe*, 2016, p. 1, <https://www.elcaribe.com.do/2016/09/05/sin-categoria/hay-colegios-con-tarifas-mas-costosas-que-cursar-una-carrera-universitaria/>, consulté le 28/12/2017.

⁵²⁹ *Idem.*

les exigences de l'intérêt national ou local, sans aucune discrimination fondée sur la race, le sexe, la croyance, la situation économique et sociale ou de toute autre nature⁵³⁰.

En somme, malgré la propagande de ces articles de lois sur l'éducation, que ce soit en République d'Haïti ou en République Dominicaine, toutes nos recherches montrent que ces deux systèmes construisent des sociétés fondées sur des inégalités avec des systèmes qui privilégient une catégorie et néglige l'autre. Et pourtant, les discours officiels ne cessent de prôner une éducation scolaire de meilleure qualité pour tous. En effet, il existe partout des groupes sociaux-économiques qui oublient que le but principal de l'école est de fournir le développement le plus complet possible à chaque apprenant afin qu'il puisse vivre de manière morale, créative et productive dans une société démocratique.

Il s'avère important, à ce stade de notre étude, de comprendre comment sont constitués, concrètement, ces deux systèmes éducatifs.

3. Structure du système éducatif

Nous avons rappelé que l'initiative de fonder un système éducatif haïtien avait été affirmée pour la première fois en 1805, dans la *Loi impériale* de Jean-Jacques Dessalines. Cette initiative n'entrera en vigueur qu'après l'assassinat de l'Empereur en 1806, pendant la scission du pays entre les généraux H. Christophe et A. Pétion. En effet, l'éducation en Haïti est construite à partir de la *Constitution de 1987* et le *Décret de la loi du 14 septembre de 1989*. Ceux-ci confèrent au MENFP la charge du secteur de l'éducation, la responsabilité de l'élaboration, de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la mise à jour de la politique éducative générale de l'État haïtien, de l'Alphabétisation et de la Formation Professionnelle. Il importe de rappeler que les articles 32.1 à 32.3 de ladite Constitution stipulent que l'éducation est une charge de l'État et des Collectivités territoriales. Ces articles consacrent en même temps la gratuité de l'École et l'obligation de l'enseignement primaire tout en enjoignant l'État à encourager et à faciliter l'initiative privée dans le domaine de l'éducation.

⁵³⁰*Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, op.cit, p. 3 : « Art.-4. a) La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza ».*

Quant à la République Dominicaine, l’instruction publique ne devient véritablement un système officiel qu’après la fondation de l’indépendance en 1844. La *Loi Organique de l’Instruction Publique* est votée le 12 mai 1845 et favorise le début de l’éducation en tant que système, ce qui a conduit à la création d’écoles publiques aux niveaux primaire et supérieur. Ce système est dirigé par le Secrétaire d’État de l’Enseignement Supérieur de Science et de Technologie (SEESCT). Selon MINERD, le 30 novembre 1934, avec la *Loi 786*, le Secrétariat d’État à l’Éducation et aux Beaux-arts a été créé. Il est souligné que : « *de cette manière, le terme "Instruction" a cédé la place à un terme plus englobant, tel que "Éducation"* »⁵³¹. La modification du nom « instruction » en « éducation » suppose de refonder et repenser le système d’enseignement dominicain. En conséquence, l’éducation de la Nation dominicaine actuelle est fondée sur cette *Loi générale de l’éducation n°66-97*, dite *Loi Organique de l’Éducation (Ley Organica de Educación)*, adoptée en 1997, et qui a remplacé la loi 2909 de l’année 1953.

a. En République d’Haïti

Depuis la réforme Bernard (1979), le système éducatif haïtien comprend : l’éducation préscolaire, l’enseignement fondamental, l’enseignement secondaire, l’enseignement technique et professionnel et l’enseignement supérieur. L’éducation préscolaire s’adresse aux enfants de 3 à 5 ans, mais elle n’est pas obligatoire. Ce niveau est identifié comme étape importante de la vie de l’enfant haïtien et de son développement. Ce niveau vise en tous les cas à éveiller et à stimuler l’enfant sur le plan émotionnel, physique et social. Cet engagement de l’État, même s’il est défaillant et irresponsable depuis sa fondation, doit permettre aux responsables des institutions, tant publiques que privées, de mieux préparer les enfants à acquérir des aptitudes sociales et cognitives.

L’enseignement fondamental dure neuf ans et accueille en principe les enfants de six à quinze ans. Cet enseignement : « *a pour objectif d’amener le maximum d’élèves à un niveau de connaissances générales, scientifiques et techniques par la maîtrise des outils de base essentiels à leur intégration sociale, leur insertion dans la vie active et leur accession au niveau du secondaire* »⁵³². Ce niveau comprend alors trois cycles, lesquels durent respectivement quatre,

⁵³¹Ministerio de Educación, República Dominicana, 2018, p. 1 : « *De esta manera el término "Instrucción" dio paso a un término más abarcador, como es el de "Educación"* », <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/historia>, consulté le, 14/01/2018.

⁵³²« Principes et objectifs généraux de l’éducation », *op.cit.*, p. 12.

deux et trois ans⁵³³. Selon le MENFP, est privilégiée l'intégration sociale. Néanmoins, en réalité, les analyses montrent que cette perspective semble opaque.

L'enseignement secondaire dure quatre années et dans ce niveau nous retrouvons des jeunes de quinze à vingt ans et plus. Selon le *Projet de Loi d'Orientation de l'Éducation* du MENJS de juillet 1998, l'un des principaux objectifs de cette loi est de développer : « *les qualifications indispensables à l'exercice d'une activité de production et à préparer l'accès à l'enseignement supérieur et universitaire* »⁵³⁴. Le rôle du MENJS dans l'enseignement au Niveau Secondaire (équivalent du lycée dans le système français) est de favoriser les égalités d'accès à l'enseignement supérieur ou universitaire. Les enseignements professionnel et technique et supérieur visent à former les jeunes Haïtiens en vue de favoriser leur participation au développement de la société haïtienne sous toutes ses formes. L'université en tant qu'institution de haut-savoir devrait jouer un rôle important dans le développement national d'un pays. Pour Haïti, les résultats sont très nuancés.

N'oublions pas qu'au fondement de l'agencement de ce système éducatif, nous retrouvons une école à deux vitesses : entre écoles publiques et écoles privées et écoles de bonne qualité et écoles de faible qualité. Du fait du manque de contrôle et de prise de responsabilité de l'État, L'Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique⁵³⁵ rapporte que le secteur privé contrôle environ 92.00% de l'offre scolaire. Les écoles privées deviennent très nombreuses. Selon les rapports vulgarisés par l'État, la plus grande portion de scolarisation, soit 60 % -ou selon d'autres sources d'analyses 66 %- de la scolarisation en Haïti est réalisée par le secteur privé.

Ce dernier est un secteur qui est très hétérogène en Haïti et qui s'oppose au secteur public qui fonctionne lui aussi avec ses défaillances. Parmi ces écoles privées, certains établissements sont à but lucratif comme les écoles de qualité, appelées aussi « écoles haut de gamme » ou encore « écoles luxueuses ». Elles sont minoritaires. D'autres sont mises en place par des associations ou des organisations locales à but non lucratif ou par un individu quelconque, comme par exemple dans le cas de beaucoup d'écoles du PSUGO, sans surveillance, ce qui reste l'un des problèmes majeurs du système éducatif haïtien

⁵³³Le 1^{er} et le 2^e cycle peuvent être connus aussi sous le nom d'éducation primaire et le 3^e cycle est connu sous le nom de 3^e cycle fondamental. Ce dernier est l'équivalent du collège en France.

⁵³⁴« La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous », *op. cit.*, p. 14.

⁵³⁵« Fréquentation Scolaire et niveau d'Instruction de la Population au RGPH 2003 », *op.cit.*, p. 10.

b. En République Dominicaine

Conformément à la *Loi Organique de l'Éducation*, le système éducatif dominicain est divisé en quatre niveaux, à savoir:

L'Éducation Initiale qui guide d'abord la formation intégrale de l'enfant dominicain jusqu'à 6 ans. Elle est organisée en trois cycles : le premier cycle pour le groupe d'âge de zéro jusqu'à 2 ans ; le second cycle pour le groupe d'enfants de 2 à 4 ans et le troisième cycle qui assure la scolarisation des enfants de 4 à 6 ans. L'Éducation Initiale n'est pas forcément obligatoire, à l'exception de la dernière année. Dans les écoles publiques, elle est gratuite.

Ensuite, il y a l'Éducation de Base qui est universellement considérée comme l'instruction obligatoire. Elle concerne la population du groupe d'âge de 6 à 14 ans et elle a une durée de huit ans. L'État assume la responsabilité constitutionnelle de l'offrir à tous les habitants du pays. Elle est obligatoire et gratuite. L'Éducation de Base est organisée en deux cycles de quatre ans chacun⁵³⁶. Le premier cycle fonctionne de la 1^{ère} à la 4^e année et est destiné aux enfants de 6 à 10 ans. Le deuxième cycle accueille les jeunes de 10 à 14 ans et comprend la 5^e à la 8^e année. Rappelons que le deuxième cycle de quatre ans de l'éducation de base correspond au niveau collège en France.

Selon l'article 36 de la *Loi Organique de l'Éducation*, le Niveau de Base a des objectifs très prometteurs, comme par exemple : « a) *promouvoir le développement intégral de l'élève, dans les différentes dimensions; intellectuelles, socio-affectives et motrices, f) promouvoir chez les élèves la capacité d'organiser leur propre vie* »⁵³⁷. Nous pouvons remarquer que, dans ce niveau, les enseignants s'engagent à inculquer aux jeunes une éducation complète et c'est ici que commence vraiment la préparation de l'élève pour son intégration sociale.

Le Niveau Intermédiaire, correspondant au niveau lycée en France, se déroule sur 4 ans et accueille en principe le groupe d'âge de 14 à 18 ans. Ce niveau comprend trois formations communes pour tous les élèves et une formation différenciée pour s'occuper des aptitudes et des capacités des élèves à la préparation à l'université. De ce fait, il est organisé par un cursus de cours communs de deux ans et selon trois modalités d'offre d'études pendant ces deux ans. Mais avec trois options différentes, à savoir : étude générale ou académique, étude technique-professionnelle (secteur industriel, agriculture et services) et étude artistique. Selon la *Loi*

⁵³⁶À compter de 2012, la durée du deuxième cycle est désormais de 3 ans.

⁵³⁷*Ley General de Educación de la República Dominicana, op.cit.* Art. 36 : « a) *promover el desarrollo integral del educando, en las distintas dimensiones ; intelectuales, socioafectivas y motrices, f) promover en los estudiantes la capacidad para organizar su propia vida* ».

Organique de l'Éducation, ce niveau d'éducation a trois fonctions spécifiques : sociale, formative et orientative⁵³⁸. Ces trois fonctions prennent dès lors en compte la participation de l'étudiant dans la société dans des contextes socio-culturels, éthiques et démocratiques. Il est à souligner que bien que la *Loi Organique de l'Éducation* prévoie qu'il incombe à l'État d'offrir une éducation gratuite, ce niveau d'enseignement n'est pas obligatoire.

Enfin, il y a le Niveau Supérieur, lequel assure la formation universitaire et garantit l'insertion de l'étudiant dans le monde du travail.

En République Dominicaine, dans les trois niveaux d'enseignement (Initial, Basique et Intermédiaire), un élève sur quatre préfère se faire scolariser dans le secteur privé. En effet, selon José Tomás Pérez, à l'heure actuelle, dans la couverture des systèmes publics et privés, 75% des élèves fréquentent des écoles publiques tandis que 25% fréquentent des écoles privées. Toutefois, il importe de rappeler que la question d'une éducation de qualité est un défi majeur en République Dominicaine, même pour les écoles prestigieuses. Il ajoute que : « *la perception que l'enseignement dispensé dans les écoles privées est de meilleure qualité que ce qui est enseigné dans les écoles publiques est un mythe, au moins dans le cas de la République Dominicaine. Les deux sont mauvaises. Les deux sont de faible qualité* »⁵³⁹.

a. Ressemblances et différences

République d'Haïti/Niveaux d'enseignement	République Dominicaine/Niveaux d'enseignement
Éducation préscolaire/Jardin d'enfant	Éducation initiale : 1 ^{er} cycle : 1 ^{ère} et 2 ^e année initiale 2 ^e cycle : 3 ^e et 4 ^e année initiale 3 ^e cycle : 5 ^e et 6 ^e année initiale
Enseignement fondamental : 1 ^{er} cycle : 1 ^{ère} , 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année primaire 2 ^e cycle : 5 ^e année primaire (classe moyen 1) et 6 ^e année primaire (classe moyen 2)	Éducation de Base 1 ^e cycle : 1 ^e , 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année basique 2 ^e cycle : 5 ^e , 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e année basique (niveau collège dans le système éducatif français)

⁵³⁸ *Ley General de Educación de la República Dominicana, op.cit.*, Art. 41.

⁵³⁹ José Tomás Pérez, « *La escuela pública* », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2013, p. 1: « *La percepción de que la educación que se imparte en los colegios privados es de más calidad que la que se imparte en las escuelas públicas es un mito, por lo menos en el caso de República Dominicana. Son malas las dos. Son de baja calidad las dos* », <https://www.listindiario.com/puntos-de-vista/2013/10/11/295425/la-escuela-publica>, consulté le 25/11/2017.

3 ^e cycle : 7 ^e année, 8 ^e année, et 9 ^e année fondamentale (niveau collège dans le système éducatif français)	
Enseignement secondaire : 3 ^e , Seconde, Première (Rhéto) et la classe de Terminale (Philos) (niveau lycée dans le système éducatif français)	Niveau Intermédiaire : 1 ^{er} , 2 ^{do} , 3 ^{ro} et 4 ^{tro} de Bachillerato (niveau lycée dans le système éducatif français)
Enseignement technique et professionnel : 2 ou 3 ans d'études Enseignement universitaire : 4 ans d'études et plus	Enseignement technique et professionnel : 2 ou 3 ans d'études et plus Enseignement universitaire : 4 ans d'études et plus

En termes d'éducation, il ressort qu'Haïti et la République Dominicaine connaissent des difficultés assez similaires même si la pauvreté est plus criante en Haïti. Depuis des années, il est prôné dans les régions d'Amérique latine et des Caraïbes l'éducation pour tous. Dans les rapports régionaux sur l'éducation, en 2010, l'UNESCO souligne qu' :

- En ce qui concerne les possibilités d'éducation, de façon générale l'élargissement de l'accès des jeunes enfants à l'enseignement préprimaire a progressé lentement dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes. La moyenne régionale du taux net de scolarisation dans le préprimaire a augmenté de 55,5 % en 1990 à 66 % en 2010.
- La région est très près d'atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel, virtuellement réalisé dans des pays tels que Cuba, le Mexique et Belize. Cependant, comme dans le reste du monde, au cours de la dernière décennie les progrès vers cet objectif ont été quasiment nuls ;
- En matière de résultats scolaires, toutefois, la région tend à favoriser les filles dans le domaine du langage et les garçons en mathématiques et en sciences.
- La région de l'Amérique latine et des Caraïbes est marquée par de grandes inégalités économiques et sociales, ce qui n'est pas sans incidence sur la scolarité des élèves. De plus, la ségrégation sociale des écoles tend à renforcer ce schéma, puisqu'elle contribue à priver les secteurs marginalisés des conditions qui favorisent une meilleure qualité de l'éducation, telles que des enseignants qualifiés, un bon climat à l'école ou l'accès à du matériel pédagogique stimulant, pour n'en citer que quelques-unes.
- Les principaux défis en matière d'enseignement primaire sont posés par les taux d'entrée tardive des enfants dans le cycle d'apprentissage, les taux de redoublement et d'abandon⁵⁴⁰.

Nous pouvons appréhender que pour Haïti et la République dominicaine les deux systèmes éducatifs haïtiens et dominicains peuvent avoir des problèmes identiques et/ou parfois ont certains points communs comme celui des inégalités sociales qui sont renforcées par un système éducatif à deux vitesses entre écoles publiques et écoles privées : notamment. Toutefois,

⁵⁴⁰UNESCO, « L'éducation pour tous Rapport régional 2012 pour les l'Amérique Latine et Caraïbes, Réunion mondiale sur l'éducation pour tous », Paris, UNESCO, 2012, p. 7, 10, 16 et 20, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/LAC_FR.pdf, consulté le 17/11/2018.

le regard porté sur les écoles privées est beaucoup plus critique en République d'Haïti. Le manque de formation des enseignants entraîne dans ce pays une déficience dans la formation des apprenants, lesquels sont souvent, du fait des problèmes économiques, des apprenants âgés.

De surcroît, la situation des droits de l'enfant est mitigée tant en Haïti qu'en République Dominicaine. Il faut rappeler que, pourtant, il est mentionné dans les documents légaux d'Haïti et de la République Dominicaine que l'éducation est gratuite. Or, l'école n'est pas à 100% gratuite. En Haïti, les écoles publiques appelées : École Nationale (primaire) et lycée (niveau secondaire) ne représentent que 20% des écoles. 80% des écoles sont donc des écoles privées. En République Dominicaine, il y a 75% d'écoles publiques contre 25% d'écoles privées⁵⁴¹. Il y a de ce fait plus d'écoles publiques en République Dominicaine que d'écoles privées, les proportions semblent même inversées entre ces deux pays.

Les documents légaux d'Haïti et la *Loi Organique de l'Éducation* en République Dominicaine stipulent que l'enseignement primaire est gratuit à tous les niveaux. Mais bien que la présence scolaire soit obligatoire, elle est rarement appliquée, en particulier dans les zones rurales. Le droit à l'éducation tant en Haïti et qu'en République Dominicaine est donc sacrifié. En conséquence, que font les citoyens moins fortunés pour envoyer leurs enfants à l'école ? Il semblerait que les familles qui ne peuvent pas se permettre d'acheter les fournitures scolaires n'envoient pas leurs enfants à l'école.

Le fait d'éditer la *Loi Organique de l'Éducation* dominicaine constitue une différence avec Haïti qui n'a pas de loi (officielle) de l'éducation. Toutefois, les questions d'inclusion, d'équité et l'éducation de bonne qualité sont toujours nuancées tant en République Dominicaine qu'en Haïti. Le manque d'écoles dans certains quartiers et dans les campagnes, la détérioration académique et les problèmes de sécurité dans les écoles publiques ainsi que l'absence de réponse adéquate du système d'enseignement public ont donc conduit à la prolifération d'écoles privées très variées dans ces pays et très peu surveillées, d'où une formation très hétérogène.

Ainsi, dans les évaluations de la « Deuxième Étude Comparative et Explicative Régionale (SERCE)/en las evaluaciones del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) », réalisées par PREAL et EDUCA en 2006, a été évalué le niveau d'apprentissage des élèves de troisième année et de sixième année de 16 pays de la région, en

⁵⁴¹ « La escuela pública », *op.cit.*, p. 1.

langue, en mathématiques et en sciences naturelles. Les résultats ont été classés en quatre niveaux : le niveau mettant en exergue le domaine où les élèves sont moins « calés » et le niveau quatre étant le domaine le plus avancé. Dans les disciplines pédagogiques proposées et les niveaux évalués, la République Dominicaine a obtenu les résultats les plus faibles de toute la région de l'Amérique latine et des Caraïbes. Il ressort que : « *L'apprentissage des apprenants dominicains -mesurés par les résultats des évaluations internationales- est très faible et affecte non seulement le développement des enfants, mais aussi les possibilités de développement du pays* »⁵⁴². En fait, ce classement montre à quel point l'école dominicaine est confrontée à des défis futurs. À ce propos, dans un article intitulé : « *La République Dominicaine obtient de plus mauvaises notes qu'Haïti dans les indicateurs de qualité de l'éducation* », l'économiste dominicain Miguel Ceara-Hatton déclare que : « *selon l'expert en développement humain, la qualité de l'éducation est le grand défi de la République Dominicaine, où, entre 2006 et 2013, ce domaine de développement n'a jamais été une priorité pour les gouvernements* »⁵⁴³.

Cette politique de développement éducatif qui n'a jamais été la priorité des gouvernements dominicains n'a pas été non plus réellement celle des gouvernements haïtiens. Pourtant, il est souligné qu'au niveau régional c'est la République Dominicaine⁵⁴⁴ qui est placée dans une position inférieure à Haïti. De surcroît, entre 2015-2014, la République Dominicaine a occupé le rang 138 sur 144 en matière de qualité d'éducation primaire tandis qu'Haïti est au rang 122. Sur le plan de l'Éducation Supérieure et de Formation de la qualité éducative en Mathématique et en Sciences, la République Dominicaine occupe la position 142 tandis qu'Haïti occupe le rang 124.

Remarquons que des deux côtés l'objectif a toujours été d'inculquer une éducation scolaire de qualité aux apprenants ; or, celui-ci n'a pas pu encore être atteint. La qualité de l'éducation reste toujours le principal défi de ces États en ce qui a trait à la globalisation et aux exigences de la communauté éducative. La population est pour le moment loin d'être satisfaite de son éducation scolaire.

⁵⁴²« El reto es la calidad », *op.cit.*, p. 8 : « *Los aprendizajes de los estudiantes dominicanos –medidos por los resultados de las evaluaciones internacionales– son muy bajos y afectan no sólo el desarrollo de los niños sino también las posibilidades de desarrollo del país* ».

⁵⁴³Miguel Ceara-Hatton, « República Dominicana obtiene peores notas que Haití en indicadores de calidad educativa », *Servicios de Acento.com.do*, 2015, p. 1 : « *La calidad de la educación, dice el experto en Desarrollo Humano, constituye el gran desafío de la República Dominicana, donde entre los años 2006 y 2013 esta área del desarrollo “nunca fue una prioridad” de los gobiernos* », <https://acento.com.do/2015/economia/8272080-rd-obtiene-peores-notas-que-haiti-en-indicadores-de-calidad-educativa/>, consulté le 22/10/2017.

⁵⁴⁴*Idem.*

Conclusion

Dans cette première partie de notre étude nous avons rappelé les origines de deux États, deux peuples et deux Nations : Haïti et la République Dominicaine, nés d'une partition violente de l'île de Saint-Domingue au XIX^e siècle avec comme enjeu central la fin de l'esclavage. Cette première caractéristique en a entraîné d'autres. La naissance de chacun de ces États haïtien et dominicain a été le fruit d'une histoire d'affrontements, de violences et de divers meurtres jusqu'à la période contemporaine et le triste poids des dictatures trujilliste et duvaliériste. Le souci d'offrir de meilleures conditions pour une formation socio-intellectuelle a été nourri dès lors d'un passé violent. La genèse des systèmes éducatifs de ces deux pays et leurs structures actuelles, fort inégalitaires, ont débouché sur une École à deux vitesses où les difficultés économiques sont des freins tout aussi puissants que les choix idéologiques, notamment en périodes de crise et de dictature.

Nos analyses, réalisées grâce aux appuis théoriques d'Émile Durkheim à Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en recourant notamment à la *Grounded Theory* (Théorie ancrée), à la méthode qualitative et au modèle KVP ainsi qu'aux *Cultural Supportive Tools* (CST) (Outils de support culturel), ainsi que grâce au guidage de spécialistes des manuels scolaires comme Alain Choppin, Gabriela Ossenbach, José Rodríguez et Marlène Marty, ont mis en évidence comment, après les indépendances, les écoles haïtienne et dominicaine ont été sacrifiées au profit des intérêts particuliers, ce qui est encore perpétué jusqu'à aujourd'hui. Pourtant, éduquer et former requiert une attention particulière, officiellement défendue par ces deux États.

Nous avons rappelé à cet égard le poids de la colonialité des pouvoirs et des savoirs. Se libérer des dépendances depuis l'époque coloniale jusqu'au poids des impérialismes actuels est une voie pour une recherche de vie paisible et harmonieuse avec soi-même et avec les autres. Nelson Mandela n'a-t-il pas dit : « *Education is the most powerful weapon which you can use to change the world/L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on peut utiliser pour changer le monde* »⁵⁴⁵. L'éducation est en effet l'arme la plus puissante que l'État haïtien et l'État dominicain pourraient utiliser pour changer l'île d'Hispaniola et ses relations internes et externes. Mais nos analyses nous ont aidé à mieux appréhender comment l'éducation fait plutôt l'objet de phénomènes d'opposition, d'exclusion et de rejet tant des Haïtiens que des Dominicains.

⁵⁴⁵Arne Duncan, U.S. Secretary of Education, « Education: The Most Powerful Weapon for Changing the World », Blog : USAID, 2013, <https://blog.usaid.gov/2013/04/education-the-most-powerful-weapon/>, consulté le 10/10/2018.

Ces analyses montrent également comment les réformes éducatives, tout au long des années antérieures, voulaient à priori être des politiques prioritaires pour le bien-être des pays et pour la construction de ces peuples, mais que vu l'échec actuel, ces deux systèmes éducatifs haïtien et dominicain se voient confrontés à de grands défis.

Du fait de la division entre la ville et la campagne, il reste encore une différence marquée dans les taux d'analphabétisme selon la région de résidence, et ce tant en Haïti qu'en République Dominicaine. Cela s'explique par le fait que le taux d'analphabétisme dans la zone rurale est pour le moins deux fois supérieur à celui des zones urbaines. La domination et la hiérarchisation sociale pèsent aussi sur ces deux systèmes éducatifs.

En définitive, peut-on changer une société sans agir sur son système éducatif ? Ou, du moins, est-il possible de prétendre changer une société sans agir sur l'éducation dispensée à la masse ? Il importe à ce stade de notre étude de confronter de façon concrète ce qui est proposé dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine pour mieux comprendre comment cette île et ces deux États, entre identité et nationalisme, se perçoivent, entre passé, présent et avenir.

II. LES MANUELS SCOLAIRES DEPUIS 2000 EN RÉPUBLIQUE D'HAÏTI ET EN RÉPUBLIQUE DOMINICAINE : ENTRE ORIENTATIONS OFFICIELLES ET RÉALITÉS

Introduction

La qualité de l'éducation dépend d'une étroite corrélation entre manuels scolaires et programmes officiels. En vue d'obtenir l'amélioration des résultats scolaires, l'État doit en effet mettre en œuvre une politique d'utilisation des manuels scolaires à tous les niveaux et sur tout le territoire national. En Haïti et en République Dominicaine, les manuels scolaires ont-ils été diffusés ? Est-ce que des efforts conséquents sont faits pour vraiment permettre que les manuels scolaires atteignent les objectifs fixés par les politiques éducatives de ces deux pays ? Le journal *Le Nouvelliste* affirme pour sa part : « *La question de manuels et d'ouvrages scolaires est transversale puisqu'il y a une inaccessibilité à tous les paliers du système éducatif haïtien* »⁵⁴⁶.

Nous avons rappelé dans notre première partie une histoire commune et le poids des colonialités jusqu'à ce jour comme marqueurs très forts des choix éducatifs motivés par les idéologies passées et actuelles de la République d'Haïti et de la République Dominicaine. Quelles en sont les conséquences directes sur les choix de construction des manuels actuels, plus précisément depuis l'année 2000 ?

Nous chercherons à répondre précisément à ce questionnement en présentant en premier lieu les programmes officiels respectifs de ces deux Nations pour l'Histoire et la Géographie, des niveaux collège et lycée. Il s'agira en second lieu de comparer, de façon concrète, l'application (ou non) de ces directives officielles dans les manuels de notre corpus afin d'analyser leurs ressemblances et leurs différences, tant dans la forme que dans le fond.

⁵⁴⁶ Yves Roblin, « Le manuel scolaire et la performance des écoliers haïtiens », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2012, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/109657/le-manuel-scolaire-et-la-performance-des-ecoliers-haitiens>, consulté le 11/09/2018.

A. Programmes officiels et manuels scolaires

Selon l'UNESCO : « *le programme scolaire se réduit à un manuel ou à un programme de cours, ou à l'un et à l'autre ; ils sont établis par le Ministère de l'éducation et communiqués aux maîtres par ses soins* »⁵⁴⁷. Ainsi, si l'on souhaite un système éducatif de qualité, une orientation et une surveillance particulière de la part des Ministères de l'éducation sur les programmes à l'exemple des manuels scolaires sont donc primordiales.

Les programmes officiels et les manuels scolaires d'Haïti et de la République Dominicaine sont-ils sous haute surveillance officielle ? Les chercheurs ont plutôt montré l'importance de l'État central dans ce domaine comme par exemple dans : *Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992* où Alain Choppin et Martine Clinkspoor expliquent justement que dans les années 1791-1802, la question des livres scolaires faisait l'objet de discussions parlementaires. À cela ils ajoutent que : « *la question des livres scolaires est souvent au centre des nombreux plans ou projets relatifs à l'éducation que rédigent et présentent les députés devant les assemblées successives* »⁵⁴⁸. Bien entendu, cela doit être une question prégnante en ce XXI^e siècle. Si les programmes éducatifs sont des documents officiels qui permettent d'organiser et de détailler un processus pédagogique, surveiller leur réalisation et leur application par les ministères de l'éducation est souhaitable autant que possible pour obtenir des résultats concrets. Dans cette seconde partie, nous questionnerons les orientations officielles, ministérielles, et analyserons les manuels scolaires tant en République d'Haïti qu'en République dominicaine du début du XXI^e siècle afin d'appréhender au mieux les réalités et imaginaires qu'ils transcrivent.

Nous attacherons plus particulièrement aux programmes d'Histoire et de Géographie et aux choix de représentations qu'ils véhiculent de ces deux Nations réunies et opposées sur une même île. Quelle est donc l'intentionnalité de ces manuels scolaires ?

⁵⁴⁷UNESCO, « La Révision des programmes scolaires », Paris, Bibliothèque Numérique, 1959, p. 5, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133816>, consulté le 01/09/2018.

⁵⁴⁸Alain Choppin et Martine Clinkspoor, *Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992*, Paris, Institut National de recherche pédagogique, 1993, p. 20.

1. Programmes officiels⁵⁴⁹

Un programme officiel, si important dans l'éducation d'un peuple, peut prendre diverses appellations tels que : texte officiel ou curriculum/curricula. Dans la politique éducative nationale de tous les pays, il convient en effet d'élaborer des programmes pédagogiques officiels visant à consolider les bases pédagogiques de l'éducation des élèves au cours de leurs études. De plus, ces programmes fournissent des conseils aux enseignants concernant les contenus à enseigner et la manière dont ils sont à développer, tout en précisant les objectifs à atteindre.

Publiés par un ministère de l'éducation nationale, ils définissent également les compétences que l'élève doit acquérir, comme le rapportent Alain Choppin et Martine Clinkspoor :

le programme est un texte réglementaire, publié au Bulletin Officiel : c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, « le contrat d'enseignement », c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogique adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité⁵⁵⁰.

Et l'aide d'un programme officiel, l'enseignant se trouve dans une situation pratique dans laquelle il se doit de nourrir d'abord des moyens réglementaires et considérés comme sûrs et des stratégies pédagogiques attenantes. Cet équilibre permet de transmettre un savoir fiable aux élèves. Nous ferons appel au concept de « transposition didactique » introduit par Michel Verret, en 1975, dans son ouvrage : *Le temps des études*, puis repris par Yves Chevillard, en 1985, dans : *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*⁵⁵¹. Ainsi, Jean-

⁵⁴⁹En Haïti les programmes d'Histoire et de Géographie, au lieu d'être liés aux sciences humaines sont communément appelés : Sciences Sociales et, en République Dominicaine : *Ciencias Sociales*, englobant l'Histoire et la Géographie nationale ainsi que l'Histoire et la géographie générale (du monde extérieur). Afin de mesurer la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans les programmes, nous nous proposons non pas de présenter tous les programmes et leurs contenus ou les leçons en entier telles qu'elles sont dans les documents officiels et les manuels scolaires. Nous avons choisi de proposer les contenus qui s'intéressent à l'Histoire et à la Géographie nationale parce que ces dernières sont des instruments qui sont supposés être efficaces pour la promotion de la démocratie, du civisme et de l'unité nationale et pourquoi pas de l'unité de l'île d'Hispaniola. Les contenus ou unités qui peuvent être liés à l'Histoire et à la Géographie régionale sont aussi retenus. Nous allons aussi rechercher Haïti et la République dans les nouveaux curricula. À partir de ces programmes, nous élaborerons des tableaux récapitulatifs qui nous faciliterons l'expression d'une radiographie critique pour comprendre comment chaque pays évoque l'autre et aussi les Caraïbes dans ces programmes. Tous les passages des programmes dominicains en espagnol sont traduits par nos soins.

⁵⁵⁰*Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992, op.cit.*, p. 504.

⁵⁵¹Marion Frichet, *L'apprentissage du compas dans les manuels destinés au cours élémentaire deuxième année*, Master Métiers de l'Éducation et de la Formation, Université Montpellier II, Montpellier, 2012, p. 5: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/840671/filename/2012-M2-spe2-IUFM-Marion_FRICHET.pdf, document consulté le 25/10/2018.

Benoît Clerc, Patrick Minder et Guillaume Roduit citent François Audigier⁵⁵² qui évoque qu'il y a les : « savoirs à enseigner » : ceux « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels » (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; et qui définissent des contenus, des normes et des méthodes » ; et qu'il y a les « savoirs enseignés », ceux que l'enseignant a construits et qu'il met en œuvre dans sa classe. Il s'agit alors de : « transposition didactique interne »⁵⁵³ des enseignants et de leurs pratiques dans les classes. Les savoirs à enseigner viennent donc du ministère de l'éducation, soit le curriculum, alors que les savoirs enseignés renvoient à la transmission que font les enseignants à leurs élèves.

Selon les travaux de Ferrero Max : « *un curriculum est un projet éducatif qui définit : les fins, les buts et les objectifs d'une action éducative ; les voies, les moyens et les activités mises en œuvre pour attribuer ces buts ; les méthodes et les outils pour évaluer dans quelle mesure l'action a porté ses fruits* »⁵⁵⁴. De surcroît, un curriculum pédagogique transmet généralement les contenus obligatoires définis par l'État, tout en spécifiant les objectifs d'enseignement et d'apprentissage au niveau national, régional et international. L'État met en conséquence l'accent sur un choix de pratiques d'apprentissage. Ferrero Max précise : « *l'élaboration d'un curriculum passe alors par les phases suivantes : définitions des intentions, mises au point des contenus, et des objectifs, étude de la population visée, et des contenus. Enfin définition des voies et des moyens* »⁵⁵⁵. En ce sens, les contenus des manuels scolaires doivent découler des programmes officiels.

En Haïti et en République Dominicaine, il existe bien sûr des programmes scolaires réélaborés de temps à autres en diverses étapes de l'évolution et de la rénovation des systèmes éducatif de ces peuples. Précisons d'ores et déjà que nous nous sommes intéressé (seulement) aux programmes officiels d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine.

⁵⁵²Jean-Benoît Clerc, Patrick Minder, Guillaume Roduit, « La transposition didactique », 2006, p. 1-2, <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>, document consulté le 22 octobre 2018.

⁵⁵³ *Op.cit.*, p. 2.

⁵⁵⁴Ferrero Max, « U.N.E.S.C.O—Programmes d'études et éducation permanente » /Coordonnateur : L. D'Hainaut [compte-rendu], in : *Revue française de pédagogie*, n° 56, p. 80-84 (p. 81), 1981, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1981_num_56_1_2245_t1_0080_0000_2, consulté le 23 octobre 2018.

⁵⁵⁵*Idem.*

a. Programmes officiels d'Histoire et de Géographie d'Haïti⁵⁵⁶

Vu l'intérêt et la valeur des discours historiques dans la formation de l'esprit, les finalités de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en Haïti supposent d'offrir en particulier un vaste éventail autour de la société haïtienne, des sociétés des Caraïbes ainsi que de certaines sociétés du monde « extérieur ». Dans son fameux document : *La géographie et son enseignement*, Georges Anglade précise : « Pour les programmes, le plan tient compte de la durée de l'année scolaire, du temps hebdomadaire alloué à la géographie nationale, du niveau des élèves, etc., dans une présentation scientifique et pédagogique des leçons calibrées pour offrir à chacun l'information d'ensemble et la formation de base auxquelles il a droit »⁵⁵⁷. Les conflits haïtiano-dominicains font partie de ces programmes. La question de la représentation de l'Autre est alors en jeu et nous intéresse spécialement dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Nous prêterons donc une attention particulière à la place accordée à République Dominicaine et à Haïti dans les programmes respectifs de ces deux pays et dans les contenus de leurs manuels scolaires. Nous présenterons sous forme de tableaux les programmes officiels (à gauche) et les contenus ou les leçons des manuels scolaires (à droite). Nous mettrons en gras les thèmes des tableaux qui suivent quand dans ces chapitres il est question de la République Dominicaine et des Dominicains dans les programmes officiels et dans les contenus des manuels scolaires de la République d'Haïti.

Il a été susdit que nous allons faire état des programmes traditionnels et à la fois de ceux du nouveau secondaire. Il s'agit d'essayer de mieux mesurer les liens entre ces programmes haïtiens et l'intérêt porté ou non à la République Dominicaine. Le nouveau secondaire a été conçu en 2010 et mis en œuvre entre 2015-2016. Pourtant, quelques années après, nous pouvons nous demander où sont donc passés les programmes du Secondaire III et du Secondaire IV ? Nous avons sous nos yeux les programmes de la 1^{ère} année et de la 2^e année du nouveau secondaire. En tout cas, malgré nos efforts auprès des responsables de lycée et autres acteurs

⁵⁵⁶Il est à noter que depuis l'année 2015, il y a eu une tentative d'implantation du nouveau secondaire. Ainsi, dans certains lycées en Haïti, les classes de 3^e, 2^{de}, 1^{ère}/Rhéto et de Terminale/Philo sont désormais appelées : Secondaire I, Secondaire 2, Secondaire 3 et Secondaire 4 ou bien classes de 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e alors que les classes du niveau fondamental (7^e, 8^e et 9^e), niveau collège donc par rapport au système européen, font maintenant partie du programme du niveau primaire. De ce fait, puisque le programme du niveau secondaire n'a pas encore atteint tout le territoire national, il y a deux programmes officiels. Toutefois, nous travaillons à partir des anciens programmes, car c'est à partir de ces derniers qu'ont été élaborés les manuels de notre corpus. Précisons que, dans cette analyse, nous proposons de faire un aller-retour également avec les programmes du nouveau secondaire afin de rechercher la représentation et le rejet/acceptation de l'Autre dominicain.

⁵⁵⁷Georges Anglade, *La géographie et son enseignement (Lettre ouverte aux professeurs)*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1976, p. 34.

de l'enseignement, nous n'avons pas pu nous procurer ces programmes d'Histoire et Géographie de deux dernières années du nouveau secondaire pour les analyser.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau qui suit, les quatre ans d'études (2015-2019) des classes du secondaire traditionnel (de la classe de 3^e à la classe de Terminale/Philo) devraient être remplacées progressivement par le nouveau secondaire. Pour la première année, il paraît que le cours de littérature (française et haïtienne) sera supplanté par le Français en y ajoutant le Créole et la Bio-Géo-Physio. Il est à noter que pour la première et deuxième année du nouveau secondaire, il s'agirait de cours en tronc commun alors que pour la 3^e et la 4^e année du nouveau secondaire, ce seraient des filières technique, scientifique ou pédagogique avec une concentration sur des matières spécifiques. S'y ajouteraient de nouvelles matières : l'éducation à la citoyenneté, l'introduction à l'économie, l'éducation esthétique et artistique, l'éducation physique et sportive et l'informatique.

MATIERE	NB H/Semaine	NB H/An	
Français	4	120	SOCLE DE BASE 2015 - 2016
Anglais	2	60	
Espagnol	2	60	
Créole	2	60	
Histoire, Géographie	2	60	
Mathématiques	6	180	
Physique	2	60	
Chimie	2	60	
Bio-Géo-Physio (SVT)	3	90	
Education à la citoyenneté	1	30	
Introduction à l'économie	1	30	
Educ. Artistique et Esthétique	1	30	
Education Physique et Sport	1	30	
Informatique	1	30	
Total	30	900	

558

Ce programme, apparemment bien conçu, semble resté aux oubliettes, car dans son article : « Le nouveau secondaire : mirage et réalité », Ricardo Lambert⁵⁵⁹ explique clairement qu' : « à une année de l'échéance, le secondaire rénové a un passif très élevé. Le programme, qui paraît si bien conçu, rencontre un tas de problèmes dans sa mise en place. Aucune des trois

⁵⁵⁸Journal *Haïti Libre*, « Haïti-Éducation : Secondaire rénové, matières enseignées et charge d'horaire », 2015, p. 1, <https://www.haitilibre.com/article-15069-haiti-education-secondaire-renove-matieres-enseignees-et-charge-d-horaire.html>, consulté le 29/11/2018.

⁵⁵⁹Ricardo Lambert, « Le nouveau secondaire : mirage et réalité », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/186525/le-nouveau-secondaire-mirage-et-realite%20>, consulté le 18/11/2018.

filières ne peut être appliquée dans les termes »⁵⁶⁰. Ce système se trouve donc encore au carrefour d'une réalité cauchemardesque. Ce programme du nouveau secondaire semble être « coincé » entre les mains des acteurs actuels du système éducatif haïtien. Seules quelques écoles suivent à cette date ce programme rénové.

b. Programmes officiels d'Histoire et de Géographie de la République Dominicaine

561

Selon le Secrétaire d'État à l'Éducation dominicaine : « *le curriculum est conçu comme une stratégie éducative générale pour la formation de sujets sociaux, démocratiques et transformateurs de leur réalité* »⁵⁶². Les curricula d'Histoire et de Géographie dominicain incluent des facteurs politiques, économiques et sociétaux ainsi que des activités concrètes pratiquées dans les salles de classe par des pratiques d'enseignement-apprentissage. De surcroît, ces programmes permettent de localiser les faits historiques dans le contexte mondial, continental, régional et national.

À ce propos, précisons que nous présenterons dans les tableaux suivants les grands points des contenus des programmes officiels d'Histoire et de Géographie (à gauche) et les contenus des manuels scolaires (à droite). Il importe de souligner que c'est nous qui essayons de distinguer la Géographie de l'Histoire tant dans les contenus des programmes officiels que dans les contenus des manuels scolaires du niveau collège. Nous mettrons en gras les thèmes des tableaux qui suivent quand dans ces chapitres il sera question de la République d'Haïti et des Haïtiens dans les programmes officiels et dans les contenus des manuels scolaires de la République Dominicaine.

⁵⁶⁰« Le nouveau secondaire : mirage et réalité », *op. cit.*, p. 1.

⁵⁶¹Avant tout, il est à noter qu'à partir de 2017 un nouveau curriculum est en œuvre. En effet, les programmes de la 6^e basique en République Dominicaine, classe qui correspond à la 6^e du niveau collège dans le système français, se retrouvent désormais dans le curriculum du 2^e cycle du niveau primaire. La 7^e basique et la 8^e basique en République Dominicaine (5^e et 4^e en France) font partie du niveau secondaire avec aussi pour noms *El Primero (1^{ero})* et *El Segundo (2^{do})*. Cela fait que le niveau intermédiaire, équivalent du niveau secondaire en France qui comportait en 2016 quatre classes en deux cycles, à savoir : *Primero de Bachillerato, 2^{do} de Bachillerato, Tercero de Bachillerato et Cuarto de Bachillerato*, contient maintenant six classes, mais toujours en deux cycles d'études. Le premier cycle a pour noms : 1^{er}, 2^e et 3^e degrés ou les classes de 7^e, 8^e et *Primer de Bachillerato*. Disons donc que ces classes du premier cycle du niveau secondaire sont à présent les équivalents du niveau collège comparativement au système français. Et dans le deuxième cycle du niveau secondaire se retrouvent les 4^e, 5^e et 6^e degrés ou les classes de *Segundo de Bachillerato, Tercer de Bachillerato et Cuarto de Bachillerato* qui équivalent à la Seconde, Première et Terminale par rapport au système français. Comme les manuels ne sont pas encore réélaborés selon les nouveaux curricula, nous allons donc travailler avec les anciens programmes, tout en faisant un va-et-vient dans les nouveaux curricula pour rechercher la représentation ou le rejet d'Haïti.

⁵⁶²Secretado de Estado de Educación, *Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha, Fundamentos del curriculum, Tomo I, Fundamentación Teórico-Metodológica*, Santo Domingo, Serie Innova 2000, p. 34 : « *el currículo se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad* ».

Programme officiel de la classe de 7 ^e année fondamentale ⁵⁶³		Contenus du manuel scolaire de la classe de 7 ^e année fondamentale ⁵⁶⁴	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Les sociétés humaines •De l'apparition de l'homme de 3.200 ans avant J.C. De 3.200 avant J.C au V^e siècle •Sociétés antillaises •La dimension amérindienne dans le passé de la Caraïbe •Milieu naturel de la Caraïbe •Les premiers habitants de la Caraïbe •L'Humanité Caraïbe avant la pénétration européenne •Société haïtienne •La société haïtienne à l'époque précolombienne •Formation d'une entité nationale avec 	<ul style="list-style-type: none"> •La terre et les problèmes fondamentaux de son humanisation •La planète terre •L'espace Caraïbe : le milieu naturel Caraïbe •Le milieu géographique haïtien •L'environnement physique haïtien •Culture et société •Conditions de formation de la culture haïtienne •Présentation géographique de l'île d'Haïti •Étude de la population et du peuplement de l'île d'Haïti 	<ul style="list-style-type: none"> •L'histoire ce qu'elle est •Qu'est-ce que l'Histoire ? •Moyens de retracer l'évolution des sociétés •L'homme dans la préhistoire •Passé de l'humanité •Les hommes préhistoriques •Premiers foyers de civilisation •Les débuts de l'agriculture et de l'écriture •Notions de Civilisation •L'homme dans l'Antiquité •La Mésopotamie, l'Égypte, le peuple de la Bible : les Hébreux •La Grèce 	<ul style="list-style-type: none"> •La terre dans l'Univers •Objectif de la Géographie •La Terre-Situation dans l'univers •Le système solaire •Les planètes et les satellites •Formation de la terre •Mouvements de la terre •Coordonnées du globe terrestre •Globe terrestre Carte du monde et Atlas •Climats et végétations dans le monde •La terre : structure interne de la terre Géographie d'Haïti

⁵⁶³Curriculum de l'École Fondamentale, Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle, op.cit., p. 21-31. Voir annexe n°4.

⁵⁶⁴Wesner Emmanuel, Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, Port-au-Prince, Collection W2YPPEmanuel, 201, p. 3-170.

<p>l'indépendance politique</p>		<ul style="list-style-type: none"> •Rome •Les sociétés amérindiennes •La société haïtienne et son évolution historique •La Civilisation des Tainos •La colonisation •Causes de la colonisation espagnole •Colonisation espagnole •Organisation politique et sociale d'Hispaniola •Décadence d'Hispaniola •Colonisation française •L'organisation administrative et politique de la colonisation française •Une nouvelle ère coloniale à Saint-Domingue avec monoculture sucrière •Organisation économique de Saint-Domingue 	<ul style="list-style-type: none"> •L'homme haïtien et son environnement physique, social et économique •Je connais mon Pays Ayiti •Le relief d'Ayiti •Hydrographie d'Ayiti •Le Climat et la végétation d'Ayiti •Climats et végétations dans le monde •Je connais mon département •Département du Sud-Est •La famille : cellule de base de la société •L'éducation civique: finalités et objectifs •Une formation de l'homme et du citoyen •L'enfant : une personne titulaire de droits et d'obligations
-------------------------------------	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> •La grande propriété de Saint-Domingue •Les Classes sociales à Saint-Domingue 	
--	--	--	--

Programme officiel de la classe de 8^e année fondamentale⁵⁶⁵		Contenus du manuel scolaire de la classe de 8^e année fondamentale⁵⁶⁶	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Les sociétés humaines •Du V^e siècle à la veille de la colonisation de quelques sociétés humaines •De la colonisation à la fin du XVIII^e siècle •Sociétés antillaises •La dynamique de l'organisation du système colonial esclavagiste dans la Caraïbe •Les luttes anticoloniales et anti-esclavagistes dans la Caraïbe. 	<ul style="list-style-type: none"> •La terre et les problèmes fondamentaux de son humanisation •L'occupation humaine de la terre •L'espace Caraïbe •L'humanité Caraïbe •Le milieu géographique haïtien •L'occupation humaine d'Haïti •Culture et société Développement socioculturel de la nouvelle nation 	<ul style="list-style-type: none"> •Rappel des notions préliminaires en Histoire •Civilisation byzantine •Dislocation du monde antique •Péninsule Arabique •Les sociétés américaines •La société médiévale en Europe occidentale •Expansion et essor de l'Occident •Le passé de l'Afrique •Les grands foyers en Afrique noire •Les transformations de l'Afrique noire 	<ul style="list-style-type: none"> Géographie d'Haïti •Études des départements : Artibonite, Centre, Ouest •L'éducation à la citoyenneté

⁵⁶⁵Curriculum de l'École Fondamentale, Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle, op.cit. p. 21-31. Voir annexe n°4.

⁵⁶⁶Wesner Emmanuel, Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, Port-au-Prince, Collection W2YPPEmanuel, 2010, p. 3-170.

<ul style="list-style-type: none"> •Société haïtienne •La colonisation espagnole d'Haïti •La colonisation française d'Haïti 		<ul style="list-style-type: none"> •La colonisation de l'Afrique •De la colonisation à la fin du XVIII^e siècle •La colonisation anglaise de l'Amérique du Nord •La naissance des États-Unis d'Amérique •La révolution bourgeoise en Hollande et en Angleterre •La révolution bourgeoise en France •Les Espagnols dans la Caraïbe •La colonisation française d'Haïti •La révolution à Saint-Domingue 	
--	--	---	--

Programme officiel de la classe de 9^e année fondamentale⁵⁶⁷		Contenus du manuel scolaire de la classe de 9^e année fondamentale⁵⁶⁸	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Les sociétés humaines 	<ul style="list-style-type: none"> •La terre et les problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> •Rappel sommaire des notions étudiées sur l'Amérique 	<ul style="list-style-type: none"> •Géographie générale •L'Océanie •Des climats

⁵⁶⁷Curriculum de l'École Fondamentale, Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle, op.cit. p. 21-31. Voir annexe n° 4.

⁵⁶⁸Wesner Emmanuel, Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, Port-au-Prince, Collection W2YPPEmanuel, 2009, p. 1-154.

<ul style="list-style-type: none"> •Du XIX^e siècle à nos jours •Sociétés antillaises •Histoire contemporaine de la Caraïbe •XIX^e siècle à nos jours •Société haïtienne •La formation du nouvel État •Le XIX^e siècle haïtien •L’occupation américaine (1915-1934) •Haïti après l’occupation 	<ul style="list-style-type: none"> fondamentaux de son humanisation •Les déséquilibres de la mise en valeur du globe •L’espace Caraïbe •Les structures socio-économiques et politiques de la Caraïbe •Le milieu géographique haïtien •Les problèmes de la mise en valeur d’Haïti •Culture et société : ouverture socioculturelle contemporaine 	<ul style="list-style-type: none"> •La révolte des colonies de l’Amérique Latine •Les moments de processus d’effondrement du système colonial esclavagiste dans la Caraïbe •Les sociétés humaines •Les grands conflits mondiaux (1914-1960) •Le monde à partir de 1960 •La formation du nouvel État d’Ayiti 	<ul style="list-style-type: none"> •L’économie océanique Géographie économique •La diversité du Tiers-Monde •Les Pays Moins Avancés (PMA) •Initiation économique •La mondialisation Géographie d’Ayiti •Je connais mon département : Nord, Nord-Est, Nord-Ouest •Arrondissements •Circonscriptions •L’éducation à la citoyenneté
--	---	---	---

Programme officiel de la classe de 3^e secondaire ⁵⁶⁹		Contenus du manuel scolaire de la classe de 3^e secondaire ⁵⁷⁰	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Colonisation •Colonisation espagnole d’Haïti •Les débuts de la colonisation 	<ul style="list-style-type: none"> •La diversité culturelle de l’homme à travers les langues et les religions 	<ul style="list-style-type: none"> Histoire générale •L’histoire : ce qu’elle est 	<ul style="list-style-type: none"> •La Terre •Démographie •L’explosion urbaine dans le monde contemporain

⁵⁶⁹Ministère de l’Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de l’Enseignement Secondaire, *Histoire d’Haïti 3^e/Plan d’étude (3^e)*, 2016-2017, p. 1-7 et *Géographie Générale 3^e/Plan d’étude (3^e)*, 2016-2017, p. 1-8. Voir annexe n° 5.

⁵⁷⁰Wesner Emmanuel, *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}*, 2010, p. 1-252.

<p>française des Antilles 1625 – 1697</p> <ul style="list-style-type: none"> •Début de la colonisation française de Saint-Domingue (1625-1697) •La Révolution de la canne •La société de Saint-Domingue à la veille de 1789 •Les classes sociales et leurs rapports à Saint-Domingue aux environs de 1789 (suite) •Des relations tendues entre les nouveaux libres •Des rapports conflictuels au niveau des libres et des non-libres 	<ul style="list-style-type: none"> •Définition des vocables : langage, dialecte, langue, patois •Classification : les langues monosyllabiques, les langues agglutinantes, les langues flexionnelles •Les religions :Définition du concept : ses origines, ses divisions •Les religions animistes et leurs divisions •Le fétichisme, le totémisme, le nanisme, le chamanisme, le naturisme •Les religions polythéistes et leurs divisions •Le Brahmanisme, le Bouddhisme, le Confucianisme, le Taoïsme, le Shintoïsme •Les religions monothéistes et leurs divisions 	<ul style="list-style-type: none"> •Moyen de retracer l'évolution des sociétés •Passé de l'humanité •Les grandes divisions du passé •Transformation physiques de l'humain •Premiers foyers de civilisation •L'homme achève d'approvisionner le feu •Les débuts de l'agriculture et de l'écriture •Notion de civilisation •Premiers foyers de civilisation •La Mésopotamie, l'Égypte, le peuple de la Bible (les Hébreux) •Deux grandes civilisations de l'Antiquité •La Grèce, Rome •La fin de l'Antiquité •La civilisation Byzantine •La péninsule arabique 	<ul style="list-style-type: none"> •Riches et pauvres dans le monde •La mondialisation •Les matières premières •Éducation à la citoyenneté
--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> •Le judaïsme, le christianisme, l'islam ou religion musulmane •L'Espace européen •L'Europe physique •Les traits généraux, un relief varié, des climats tempérés, diversité et croissance démographique, les mouvements de la population •L'Europe actuelle •Puissance de l'Europe du XVI^esiècle à 1945 •Les antécédents •Apogée de cette puissance •Les deux guerres mondiales et l'Europe, •L'Europe ruinée, •L'Europe divisée, la division idéologique, la bipolarisation de l'Europe •La division économique •L'Europe riche •L'Europe de transition 	<ul style="list-style-type: none"> •Le Moyen-Âge •La société médiévale en Europe occidentale •La chrétienté médiévale •Évolution de la société féodale et naissance des villes •Expansion et essor de l'Occident •Au temps des communes •La crise de l'Occident •Histoire d'Ayiti •Les grandes découvertes •L'exclusivisme hispano-portugais •Le Nouvel Horizon de l'Europe après les grandes découvertes •La Formation d'une France moderne •L'Établissement des Français à « La Tortue » •Le Mercantilisme •L'Organisation coloniale à partir du 	
--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> •L'Europe moins développée •Les efforts de relèvement •Du côté du bloc capitaliste : O E C E en 1947 devenue O C D E en 1960 •Le marché commun C E E, L' A E L E. •Du côté du bloc socialiste : le C O M E C O N •L'Économie haïtienne •Place de l'agriculture dans l'économie haïtienne •Les divers types d'agriculture pratiqués en Haïti •Les obstacles au développement du secteur agricole en Haïti •La sous-industrialisation d'Haïti •Les types d'industrie en Haïti •Les causes de la faiblesse de ce secteur en Haïti 	<p>Colbertisme (1665-1705)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Les problèmes coloniaux à la fin du XVII^e siècle •Les situations enregistrées à la fin du XVII^e siècle •Une nouvelle ère coloniale à Saint-Domingue avec la monoculture sucrière •La formation des classes sociales •L'organisation administrative •Saint-Domingue au lendemain de la révolution de la canne •Saint-Domingue au cours de la période 1763-1789 •Situation économique de Saint-Domingue 1770-1789 •Climat politique et social de Saint-Domingue à la veille de 1789 	
--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> •Le déficit commercial permanent : l'import export en Haïti •Les principaux partenaires d'Haïti •La non-compétitivité du commerce extérieur d'Haïti •Transport et voies de communication en Haïti •Les moyens de transport, les principaux axes routiers, les structures portuaires et aéroportuaires 		
--	---	--	--

Programme officiel de la classe de Seconde⁵⁷¹		Contenus du manuel scolaire de la classe de Seconde⁵⁷²	
Histoire	Géographie ⁵⁷³	Histoire	Géographie
Histoire d'Haïti •Saint-Domingue à la veille de 1789	Il n'y a pas de remarque sur un	•Saint-Domingue à la veille de 1789	•Systèmes économiques et niveaux de

⁵⁷¹Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de l'Enseignement Secondaire, *Histoire d'Haïti 2^{de}/Plan d'étude (seconde)*, 2016-2017, p. 1-5 et *Histoire Générale 2^{de}/Plan d'étude (seconde)*, 2016-2017, p. 1-4 . Voir annexe n° 6.

⁵⁷²Wesner Emmanuel, *Histoire-Géographie, Classe de 2^{de}*, Port-au-Prince, Collection W2YPPEmanuel, 2014, p. 1-145.

⁵⁷³Traditionnellement, à partir de la classe de 3^e, dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en Haïti, on parle notamment de connaissance générale (histoire générale et géographie générale) ou du moins, lorsque nous étions au lycée, à partir de ces classes, la Géographie nationale n'était plus enseignée. C'est sans doute pourquoi il n'y a pas de remarque sur le programme de Géographie nationale dans les programmes officiels de la classe de 3^e, de Seconde, de 1^{ère}/Rhéto et de Terminale/Philo. Pourtant, nous pouvons voir que les manuels de Seconde et de classe de 1^{ère}/Rhéto contiennent un mini-contenu de géographie et nous pouvons le remarquer même si la classe de Terminale/Philo, dernière classe à passer avant d'intégrer l'Université, n'en n'a pas.

<ul style="list-style-type: none"> •Les conditions de la Révolution de Saint-Domingue sont en passe d’être réunies •Les débuts de la crise révolutionnaire à Saint Domingue •La marche vers la révolution •Intervention directe de la France à Saint Domingue •La crise révolutionnaire française à la fin du XVIII^e siècle •Les débuts de la Révolution •La fin de la monarchie absolue •La France révolutionnaire <p>Histoire Générale</p> <ul style="list-style-type: none"> •La crise révolutionnaire française à la fin du XVIII^e siècle •Une crise sociale, une crise financière, une crise politique •Les antécédents aux États Généraux 	<p>programme de Géographie</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Le régime de Saint-Domingue •État économique, État social •La crise révolutionnaire à Saint-Domingue •La révolution de Saint-Domingue (ses causes- ses phases- ses caractères) •La révolution en France •Les luttes revendicatives des principaux groupes sociaux à Saint-Domingue •Revendication des colons •Le mouvement des affranchis •Le mouvement des esclaves •Initiatives de la Métropole en vue de reprendre le contrôle de sa colonie et d’y établir l’ordre et la paix •La Première Commission Civile •La Législative 	<p>développement dans le monde</p> <ul style="list-style-type: none"> •L’expression « systèmes économiques » •Le système libéral ou capitaliste et ses variantes •Le système collectiviste ou socialiste et ses variantes •Les pays développés à structure capitaliste •Les pays à orientation socialiste •Le développement. •Le sous-développement •Les pays émergents
--	--------------------------------	--	---

<ul style="list-style-type: none"> •Les débuts de la Révolution •Les cahiers de doléances et les élections •La fin de la monarchie absolue •Le désordre à Versailles •L'ouverture des États-Généraux, •Le désordre dans les rues de Paris •Le désordre dans les campagnes et la défaite du roi •La France révolutionnaire •Les réformes de l'Assemblée nationale •Les nouvelles divisions de la France •La chute de la monarchie et ses conséquences •La chute de la monarchie et ses conséquences •La première république française 21 septembre 1792 - 9 novembre 1799 		<ul style="list-style-type: none"> •La Convention girondine •La Deuxième Commission Civile •Le revirement de Toussaint (sa lutte pour la liberté générale) •Affaire du 30 Ventôse (la lutte de Toussaint pour l'égalité) •La Troisième Commission Civile •Le directoire et la mission d'Hédouvil •Le directoire •La mission d'Hédouvil •La guerre du Sud •L'occupation de l'Est •Le régime louverturien •La crise du régime louverturien •Le consulat •Le consulat (1799-1804) •La fin du régime louverturien •La guerre de l'indépendance 	
---	--	--	--

•La convention Girondine et son échec			
---------------------------------------	--	--	--

Programme officiel de la classe de Rhéto/1 ^{ère} ⁵⁷⁴		Contenus du manuel scolaire de la classe de Rhéto/1 ^{ère} ⁵⁷⁵	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Nature du régime de Saint-Domingue •L'organisation socio-économique de Saint-Domingue •Des contradictions à Saint-Domingue •Les premières luttes de revendications (Le mouvement des colons) •Les premières luttes de revendication (Le mouvement des affranchis) •Nouvelle orientation de la politique coloniale de la métropole intervention directe 	<p>Il n'y a pas de remarque sur un programme de Géographie</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Saint-Domingue à la veille de 1789 •Le régime de Saint-Domingue •État économique •État social •La crise révolutionnaire à Saint-Domingue •La révolution de Saint-Domingue (ses causes- ses phases- ses caractères) •La révolution en France •Les luttes revendicatives des principaux groupes sociaux à Saint-Domingue 	<ul style="list-style-type: none"> •Systèmes économiques et niveaux de développement dans le monde : l'expression « systèmes économiques » •Le système libéral ou capitaliste et ses variantes •Le système collectiviste ou socialiste et ses variantes •Les pays développés à structure capitaliste •Les pays à orientation socialiste •Le développement •Le sous-développement

⁵⁷⁴Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de l'Enseignement Secondaire, *Programme Pédagogie Opérationnel, Histoire d'Haïti Rhéto/Plan d'étude (Rhéto)*, 2016-2017, p. 1-7. Voir annexe n° 7.

⁵⁷⁵Wesner Emmanuel, *Histoire-Géographie, classe de Rhéto*, Port-au-Prince, Collection W2YPPEmanuel, 2014, p. 1-145.

<ul style="list-style-type: none"> •L'intervention directe de la France à Saint-Domingue •Toussaint sur la scène politique de Saint-Domingue •Les visées autonomistes de Toussaint et la marche au pouvoir personnel •Le pouvoir louver-turien 		<ul style="list-style-type: none"> •Revendication des colons •Le mouvement des affranchis •Le mouvement des esclaves •Initiatives de la Métropole en vue de reprendre le contrôle de sa colonie et d'y établir l'ordre et la paix •La Première Commission Civile • La Législative •La Convention girondine •La Deuxième Commission Civile •Le revirement de Toussaint (sa lutte pour la liberté générale) •Affaire du 30 Ventôse (la lutte de Toussaint pour l'égalité) •La Troisième Commission Civile •Le directoire et la mission d'Hédouvil •Le directoire 	<ul style="list-style-type: none"> •Les pays émergents
--	--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> •La mission d'Hédouvil •La guerre du Sud •L'occupation de l'Est •Le régime louverturien •La crise du régime louverturien •Le consulat •Le consulat (1799-1804) •La fin du régime louverturien •La guerre de l'indépendance 	
--	--	--	--

Programme officiel de la classe de Philo/Terminale ⁵⁷⁶		Contenus du manuel scolaire de la classe de Philo/Terminale ⁵⁷⁷	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Quelques concepts utilisés en histoire •État–Nation, Régime politique, Souveraineté, Reconnaissance de l'État Nationalisme, Autocratie, République, Autoritarisme, Réforme agraire, 	<p>Il n'y a pas de remarque sur un programme de Géographie</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Saint-Domingue redevient Haïti •Les conditions objectives de l'indépendance •Signification de l'indépendance •Haïti au lendemain de l'indépendance •L'Héritage colonial 	<p>Il n'y a pas de remarque sur un programme de Géographie</p>

⁵⁷⁶Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de l'Enseignement Secondaire, *Histoire d'Haïti Philo/Plan d'étude (Philo)*, 2016-2017, p. 1-7. Voir annexe n° 8.

⁵⁷⁷Wesner Emmanuel, *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II*, Collection W2YPP Emmanuel, Port-au-Prince, 2010, p. 1-292.

<p>Politique agraire, Révolte, Révolution</p> <ul style="list-style-type: none"> •La proclamation du 1^{er} janvier 1804 du général en chef et la signification de l'indépendance. •Les grands défis à l'heure actuelle •Une économie à restructurer •Un tissu social à reconstituer. •Les grands défis de l'heure •Des relations diplomatiques à nouer •Un État-nation à édifier •Les conditions internes •Contradiction et luttes entre les classes dirigeantes •Émergence des classes opprimées (déc. 4 avril 1792) affranchis, nouveaux-libres (décret affranchissement général) 		<ul style="list-style-type: none"> •La solidarité haïtienne dans l'histoire du monde •L'expérience gouvernementale de Jean-Jacques Dessalines •Jean-Jacques Dessalines •Organisation du nouvel État •Pour défendre le nouvel État •Pour intégrer le nouvel État à la vie internationale •Fin du gouvernement de Dessalines •La scission •Les manœuvres des politiciens de l'Ouest et du Sud •Gouvernement de Christophe •Gouvernement de Pétion •La période de 1818 à 1843 •Boyer 1818-1843 •Gouvernement de Rivière Herard 	
--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> •Émergence du leader révolutionnaire Toussaint Louverture •Les conditions externes •Guerre des monarchies contre la France révolutionnaire •Les conditions externes •La proclamation des généraux après la guerre de l'indépendance •Les caractères du pouvoir dessalinien •L'État de suspicion des Haïtiens en 1804 •L'œuvre gouvernementale de Dessalines •Dessalines et le problème de l'insécurité •Dessalines et le problème de l'organisation du pays •Haïti et l'Amérique Latine •Relations diplomatiques •Des relations commerciales avec : 		<ul style="list-style-type: none"> •Politique de doublure •Philippe Guerrier (1844-1845) •Pierrot (1845-1846) •Riché (1846-1847) •Fin de la politique de doublure •Gouvernement de Soulouque (1847-1859) •La constitution impériale de 1849 •L'expérience gouvernementale de Geffrard •Geffrard (20 janvier 1859-13 mars 1867) •L'administration de Geffrard •L'opposition du gouvernement et la chute de Geffrard •Période d'instabilité politique (1865-1876) •Gouvernement provisoire et éléction de Salnave •Lutte de partis •Nissage Saget (19 mars 1870-13 mai 1874) 	
--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> •La Norvège et la Suède •L'Angleterre et les États-Unis •Les conflits sociaux •Mécontentement de la bourgeoisie des administrés des militaires des ouvriers agricoles •Le Pont-Rouge •Les causes •Les conséquences •Les organisateurs du Pont-Rouge et la gestion de l'impasse politique •La constituante et la constitution de 1806 •Sibert et la consécration de la division du pays • (Régimes de Pétion et Christophe) : Deux régimes foncièrement opposés •Par leur forme •Par leurs méthodes •Le contexte de l'accession de Boyer au pouvoir 		<ul style="list-style-type: none"> •Michel Domingue (11 juin 1874-15 avril 1876), Boisrond Canal (17 juillet 1879-17 juillet 1879) •L'expérience gouvernementale de Lysius Salomon •Louis Etienne Félicité •Lysius Salomon Jeune •Les grandes initiatives du gouvernement de Salomon •Relations diplomatiques •Course à l'abîme •François D. •Légitime •Élection d'Yppolyte (9 octobre 1889-24 mars 1896) •Élection de Tiresias Simon Sam (31 mars 1896-12 mai 1902) •L'avènement de Nord Alexis • Antoine Simon (17 décembre 1908-2 août 1911) 	
---	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> •Le régime adopté et les méthodes de gouvernement •Les étapes du règne de Boyer. •Avant 1825 (reconnaissance d'Haïti) •Après 1825 : la reconnaissance et les crises •Un début prometteur •La pacification de la Grand'Anse •La réunification du nord au reste du pays •L'unification des deux parties de l'île d'Haïti •Bien des points obscurs au tableau •L'acceptation de l'ordonnance de 1825 •La question agraire vue par Boyer •La politique sociale de Boyer •L'opposition et la fin du régime •Le gouvernement des hommes de Praslin ou le Boyérisme sans Boyer •Le mouvement Castel Père 		<ul style="list-style-type: none"> •Gouvernement éphémères, Bilan •L'occupation Américaine •L'Amérique centrale et Caraïbe face aux États-Unis, •Les causes de l'occupation militaire d'Haïti •La pénétration américaine, ses étapes, •La prise de contrôle du Pays •Les gouvernements d'après la période d'occupation •Elie Lescot (1941-1946) •Durmasais Estimé (16 août 1946-10 mai 1950) •Paul Eugène Magloire (6 décembre 1950-12 décembre 1956) •Situation politique et sociale après le départ de Magloire •Dossier d'actualité •Haïti-MUNUSTAH 	
---	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> •L’Affaire Dalzon •Le mouvement d’Acaau •La scission de l’Est •La chute de Rivière Hérard •Naissance de la politique de doublure et les gouvernements éphémères •L’élection de Soulouque et sa signification •La politique intérieure •Le renforcement des structures traditionnelles •La dictature personnelle et policière •L’application du Code rural de Boyer •Politique intérieure •Politique économique et financière •Politique sociales •Le professeur fait un exposé sur la politique étrangère de Soulouque et la campagne de l’Est •Les réparations sociales •La politique Extérieure de Soulouque 			
--	--	--	--

<p>Soulouque et la Dominicanie⁵⁷⁸</p> <ul style="list-style-type: none"> •1^{ère} campagne de l'Est •2^{ème} campagne de l'Est •La chute de Soulouque •Le gouvernement de Geffrard •La politique intérieure •Ère des réformes •Réformes économiques et financières •Réformes éducatives •Réformes législatives •Réformes de l'armée •La politique extérieure •Le Concordat •Geffrard et la République Dominicaine •Les manifestations du progressisme chez Geffrard •Les luttes politiques et la chute de Geffrard 			
--	--	--	--

⁵⁷⁸La Dominicanie, un nom raccourci de la République Dominicaine, qui a été donné par les Haïtiens, surtout par les *Braceros* qui y sont pour la coupe de la canne.

Programme officiel de la 6 ^e basique ⁵⁷⁹ correspondant à la classe de 6 ^e dans le système français		Contenus du manuel scolaire de la 6 ^e basique ⁵⁸⁰	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> • Domination de l'espace caribéen par les puissances européennes • Établissement des colonies dans les Antilles et la Caraïbe continentale • Établissement de boucaniers sur l'île de Saint-Domingue • Formation de la colonie française de Saint Domingue • Amérique du Nord Amérique latine et Caraïbes • Les mouvements anti-esclavagistes et les précurseurs des indépendances • L'île de Saint-Domingue dans le 	<ul style="list-style-type: none"> • La valeur géo-spatiale de la Caraïbe • Composition de la population des peuples des Caraïbes • Afro-anglais, Afro-français et Afro-néerlandais • Légalisation de l'occupation française dans la partie occidentale de l'île • Traités de Ryswick, Aranjuez et Basilea • Les Caraïbes et l'île de Santo Domingo • Changements économiques dus à l'effet des mouvements d'indépendance • Connaissance et valorisation des 	<ul style="list-style-type: none"> • L'expansion de l'Europe • La conquête de l'Amérique • Le système colonial • Colonies en Amérique • Saint-Domingue espagnol • Origine de Saint-Domingue • Révolutions bourgeoises • Les rébellions créoles • Indépendances américaines • Le créole américain 	<p>Il n'y a pas de remarque sur un programme de Géographie dans ce manuel scolaire</p>

⁵⁷⁹ *Plan Decenal de Educación-Instituciones que lo conforman, Educación Basica, op.cit.*, p. 225-227. Soulignons que, dans ces programmes, les contenus sont liés à quatre dimensions : spatiale, économique, socioculturelle et citoyenne. Nous avons proposé quelques points des dimensions de ces contenus qui retiennent notre attention comme par exemple dans les anecdotes où l'on évoque les Caraïbes en général et/ou la République d'Haïti en particulier. Voir annexe n° 9.

⁵⁸⁰ El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A, *El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica*, Perú, Word color Perú S.A, 2010, p. 6-190.

<p>contexte caribéen, américain et mondial</p> <p>•L'Indépendance d'Haïti et le rétablissement de la colonie espagnole⁵⁸¹</p> <p>•Activité d'esclavage intensif aux Antilles</p> <p>•Intensification de la piraterie</p> <p>•Pratiques de commerce et de contrebande des flibustiers</p> <p>•L'esclavage intensif à Saint Domingue et aux Antilles</p> <p>•Luttes esclavagistes dans les Antilles avec insistance sur Haïti⁵⁸²</p> <p>•Le développement social des travailleurs du capitalisme et son soutien aux esclaves en Amérique et dans les Caraïbes</p> <p>•Processus d'indépendance dans</p>	<p>événements économiques et technologiques à l'origine des luttes sociales sur l'île</p> <p>•La région des Caraïbes et le continent américain</p> <p>•Le Créolisme</p> <p>•Conception de la nation</p> <p>•Éléments territoriaux, juridiques et population</p> <p>•Notion de souveraineté</p> <p>•Situation sociale des Créoles, Mulâtres, Noirs libres et Esclaves</p>		
---	--	--	--

⁵⁸¹Plan Decenal de Educación-Instituciones que lo conforman, Educación Básica, op.cit., p. 226 : « Independencia de Haití y restablecimiento de la Colonia Española ».

⁵⁸²Idem : « Luchas antiesclavistas en las Antillas con énfasis en Haití ».

la conformation des peuples d'Amérique			
•Culture nationale			
•Caraïbes et Amérique dans le contexte mondial			

Programme officiel de la 7 ^e basique ⁵⁸³ , équivalent de la classe de 5 ^e par rapport au système français		Contenus du manuel scolaire de la 7 ^e basique ⁵⁸⁴	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Les divers processus d'organisation de l'espace insulaire jusqu'à la fin du XIX^e dans le contexte caribéen et mondial •Valeur stratégique de l'île de Saint-Domingue •La présence des puissances européennes et les États-Unis dans les luttes post-indépendantistes 	<ul style="list-style-type: none"> •L'île de Saint-Domingue •Les problèmes de frontières •Les mouvements populaires et le domaine de l'espace en République Dominicaine •Limites frontalières entre Haïti et la République Dominicaine au XIX^e siècle⁵⁸⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> •L'époque coloniale •Époque des révolutions •Évolution des Antilles •Entre la colonie et la République •L'économie du XIX^e siècle •La fondation de la République •Annexion et Seconde République •Indépendantisme et antillanisme 	<ul style="list-style-type: none"> •L'espace au XIX^e siècle

⁵⁸³ *Plan Decenal de Educación Instituciones que lo conforman, Educación Básica, op.cit., p. 227-228. Voir annexe 9.*

⁵⁸⁴ *El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A, El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, Santo Domingo, Editora Corripio, S.A.S, 2014, p. 6-192.*

⁵⁸⁷ *Plan Decenal de Educación Instituciones que lo conforman, Educación Básica, op.cit., p. 227 : « Limites fronterizos entre Haïti-República Dominicana en el siglo XIX »*

<ul style="list-style-type: none"> •Les mouvements anticolonialistes dans la région caribéenne •Le développement social et culturel de la fin du siècle (musiques, croyances, mythes, folklore) •Le caudillisme et la dictature •Occupation haïtienne de la partie l'Est •Incidences de la guerre dominicano-haïtienne⁵⁸⁵ •Manifestations socioculturelles du criolisme •Lutte impérialiste pour le contrôle de l'espace économique des Caraïbes au XIX^e siècle •Ses manifestations en République Dominicaine •Centre de relations •Centre productif du pouvoir 	<ul style="list-style-type: none"> •Les processus de régionalisation économique du territoire national •La République dominicaine dans la nouvelle proposition coloniale espagnole du XIX^e Siècle •Recherche de l'annexion de la baie et de la péninsule de Semana •Régionalité de l'industrie sucrière de la République dominicaine 	<ul style="list-style-type: none"> •Libéralisme et dictature •La culture du XIX^e siècle •Modernisation à la fin du XIX^e siècle 	
---	---	---	--

⁵⁸⁵ *Plan Decenal de Educación Instituciones que lo conforman, Educación Básica, op.cit., p. 227 : « Incidencias de la guerra dominico-haitiana » « Ocupación Haitiana de la parte Este »*

<ul style="list-style-type: none"> • Changements dans le système de production en République dominicaine, en raison des effets de l'annexion et de la restauration • Intégration économique des Caraïbes • Unité en République dominicaine et dans la région des Caraïbes • Guerre dominicano-haïtienne⁵⁸⁶ • La conformation du peuple dominicain • Annexion de la république • Mouvements anticolonialistes dans les Caraïbes • Conflits et luttes entre groupes aux idées nationalistes et démocratiques • Contre le protectorat • Annexion et participation citoyenne 			
--	--	--	--

⁵⁸⁶ *Plan Decenal de Educación Instituciones que lo conforman, Educación Básica, op.cit., p. 227 : « Guerra Dominico-Haitiana »*

•Nationalité et citoyenneté			
-----------------------------	--	--	--

Programme officiel de la 8^e basique⁵⁸⁸ qui équivaut à la 4^e par rapport au système français		Contenus du manuel de la 8^e basique⁵⁸⁹	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Les processus d'articulation des économies caribéennes et latino-américaines dans le contexte de la modernité capitaliste •La culture démocratique et autoritaire. •L'intervention en République Dominicaine et la Caraïbe au XX^e siècle. •La dictature et les droits humains, l'auto-estimation individuelle et collective, l'exclusion et la marginalisation, les influences dans la confirmation 	<ul style="list-style-type: none"> •Différents processus de domination de l'espace en République dominicaine du XX^e siècle à nos jours dans les Caraïbes, dans le contexte américain et mondial •Les tendances à la concentration de la population et les changements dans l'occupation de l'espace •Nouvelles unités spatiales •La population dominicaine •L'organisation, la composition ethnique •La distribution géographique et la densité 	<ul style="list-style-type: none"> •Les débuts du XX^e •Les luttes despotiques •L'intervention américaine de 1916-1924 •La dictature de Trujillo •L'opposition politique et la chute de la dictature •La Caraïbe entre 1900 et 1970 •Le pays entre 1961 et 1965 •Les gouvernements de Balaguer (1966-1978) •Les gouvernements depuis 1978 jusqu'à 2008 •L'économie dominicaine actuelle 	<ul style="list-style-type: none"> •L'organisation de l'espace

⁵⁸⁸ *Op.cit.*, p. 228-229. Voir annexe n° 9.

⁵⁸⁹ *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 6-154.

<p>ethnique et culturelle de la population</p> <p>•Résistance patriotique aux interventions en Haïti et en République Dominicaine⁵⁹⁰</p> <p>•Mouvements politiques et sociaux</p> <p>•Analyse des modèles économiques du pays au siècle actuel</p> <p>•Trujillisme</p> <p>•Couverture démocratique et développementaliste</p> <p>•Culture démocratique et culture autoritaire</p>	<p>•Les nouvelles unités spatiales</p> <p>•L'accroissement des mouvements des flux migratoires internes et externes (causes et conséquences)⁵⁹¹</p> <p>•La qualité économique actuelle de la République Dominicaine</p> <p>•Environnement</p> <p>•Détérioration et préservation</p> <p>•Perspectives de changement</p> <p>•Actualité de la nation dominicaine</p> <p>•Identité et conflits</p> <p>•Partis politiques</p> <p>•Mouvements sociaux</p>	<p>•La culture dominicaine</p>	
---	---	--------------------------------	--

Programme officiel de <i>Primero de Bachillerato</i>⁵⁹² correspondant à la classe de 3^e par rapport au système français.	Contenus du manuel de <i>Primero de Bachillerato</i>⁵⁹³
---	---

⁵⁹⁰Plan Decenal de Educación Instituciones que lo conforman, Educación Básica, op. cit., p. 229 : « Resistencia Patriótica a las intervenciones en Haïti y República Dominicana »

⁵⁹¹Idem : « Crecimiento movimientos migratorios, Internaos, Externos causas y consecuencias ».

⁵⁹²Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, Santo Domingo, MINERD, Serie Innova, 2006-2016, p. 164-171. Voir annexe n° 10

⁵⁹³El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., Sociedad 1, El libro Historia y Geografía Universal, Primero de Bachillerato, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013, p. 1-298.

Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Facteurs de concrétisation des notions de société, de culture, d'espace et de nature •Grandes révolutions bourgeoises •La conquête et l'assujettissement des peuples d'Amérique, d'Afrique et d'Asie •Révolution industrielle et socioéconomiques coloniaux •Modes de vie de l'être humain •L'accord entre les grandes guerres •Capitalisme monopoliste⁵⁹⁴ et mouvement ouvrier •Expansion américaine •Interventions en Amérique 	<ul style="list-style-type: none"> •Marchés de produits agricoles •Différents types de marchés •Marchés nationaux et internationaux •Les ressources forestières •Opérations forestières •Réformes agraires •L'émergence des villes sur les nouveaux continents •Processus de colonisation et caractéristiques des villes dans les pays sous-développés •Types de transport selon le support utilisé: terre, voies navigables et air •Télécommunications satellite, radio, télévision, télex et télécopie 	<ul style="list-style-type: none"> •Le XX^e siècle et ses changements •Les révolutions politiques •Les dernières décennies du XX^e siècle •Fin du XX^e siècle et début du XXI^e siècle 	<ul style="list-style-type: none"> •La représentation spatiale •L'intérieur de la Terre •Le climat •Les Continents... •L'environnement physique de l'Amérique...

⁵⁹⁴Le capitalisme monopoliste d'État consiste à subordonner l'appareil d'État aux monopoles capitalistes et à l'utiliser pour intervenir dans l'économie du pays (notamment par sa militarisation), afin d'assurer le profit maximum aux monopoles et d'asseoir la toute-puissance du capital financier. Voir : Dominique D-Meeusbe, *Manuel d'économie politique*, Académie des sciences de l'U.R.S.S. Institut d'économie, Texte conforme à la 2^e édition (1955), 2017, Chap. 20, <http://www.d-meeus.be/marxisme/manuel/chap20sect04.html>, consulté le 04/07/2019.

•Cultures et civilisations	•Différenciations régionales de l'Amérique		
----------------------------	--	--	--

Programme officiel de 2^{do} de Bachillerato⁵⁹⁵ correspondant à la classe de 2^{de} par rapport au système français		Contenus du manuel de 2^{do} de Bachillerato⁵⁹⁶	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Le caractère unique du continent américain •Localisation, limites d'extension, relief, hydrographie, climat, faune et flore •Grandes unités naturelles •Formation de théories, grands assemblages géomorphologiques •Caractéristiques •Caraïbes insulaires et péninsulaires •Les pays qui les composent⁵⁹⁷ • Blocs continentaux, archipels et îles d'Amérique 	<ul style="list-style-type: none"> •Seconde guerre mondiale •Répercussions en Amérique •Organisation des États américains, militarisme et contre-insurrection •La révolution cubaine •Effets en Amérique •Alliance pour le progrès • Processus politique dans la seconde moitié du XX^e siècle •Coups d'États : Brésil, Argentine, République Dominicaine 	<ul style="list-style-type: none"> •La préhistoire de l'Amérique •Les premiers peuples américains •Les Mayas et les Aztèques •Les Incas et la culture des Caraïbes •Découverte de l'Amérique •La conquête de l'Amérique •La résistance indigène en Amérique •La colonisation européenne en Amérique •L'organisation politique et économique 	<ul style="list-style-type: none"> •Localisation géographique de l'Amérique •Région physique de l'Amérique •Limites superficielles et dimensions •Origine géologique de l'Amérique •Structure géologique de l'Amérique •Relief de l'Amérique et les Antilles •Versants hydrographiques de l'Amérique •Lacs, eaux et souterrains de l'Amérique

⁵⁹⁵ *Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, op.cit.*, p. 171-176. Voir annexe n° 11.

⁵⁹⁶ *Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato, op.cit.*, p. 1-298.

⁵⁹⁷ *Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, op.cit.*, p. 172 : « Caribe insular y peninsular. Países que los conforman »

<ul style="list-style-type: none"> •Localisation, limites, extension •Océans et mers qui bordent le continent américain •Principales cultures d'Amérique: base géographique maya, aztèque, chibchas et incas, structure sociale, arts et sciences •Organisation politique, économie •Structure agraire •Comparaison avec la société Taino •Étapes et centres de la conquête du continent •Caractéristiques et résistance indigènes •Fondation des colonies d'Amérique •Zones de colonisation, économie, main-d'œuvre, esclavage et commerce des esclaves, situation indigène, métissage, structure sociale 	<ul style="list-style-type: none"> •Démocratisation politique •Autonomie des territoires coloniaux des Caraïbes •Développement éco-nomique, avancées technologiques et culturelles •Sous-développement et dépendance •Problèmes démographiques •Modernisation •Réformes éducatives •Mouvements d'insurgés en Amérique: •Caractéristiques •Réforme sociale de l'église •Crise économique et sociale •Défis pour les nations des Amériques et des Caraïbes •Le développement démographique des peuples d'Amérique aujourd'hui 	<ul style="list-style-type: none"> •La société coloniale américaine •Héritage du processus colonisateur •Le déclin du domaine espagnol •La colonisation anglaise •La colonisation française et hollandaise •Le processus révolutionnaire, premiers mouvements indépendants et débuts des guerres d'indépendance en Amérique •L'indépendance dans les Caraïbes hispaniques •Le processus politique à partir de l'indépendance •Le processus économique et social •D'autres aspects de la vie indépendante •La renaissance des idéologies 	<ul style="list-style-type: none"> •Les eaux océaniques de l'Amérique •Climat de l'Amérique •Régions naturelles en Amérique •Débuts de l'organisation de l'espace •Le territoire colonial espagnol •Les territoires coloniaux nonespagnols •Les États-Nations en Amérique •Caractéristiques et distribution •Mouvements et structures de la population •La population en Amérique latine •La population en Amérique Anglo-saxonne •L'unité des ressources naturelles •Ressources en Amérique latine •Les activités économiques de l'Amérique
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> •Fonction de l'Église catholique •Organisation politique, institutions politico-administratives et modes de vie des colonies espagnoles • Affaiblissement de l'empire colonial espagnol •Commerce monopolistique, corsaire et piratage •Fondation des colonies anglaise, française et néerlandaise sur le continent et dans les Caraïbes • Systèmes coloniaux anglais, français et portugais •Modèles socioéconomiques et organisation de la vie coloniale •Convergences et divergences •Indépendance des pays d'Amérique latine 	<ul style="list-style-type: none"> •Ressources de l'Amérique et des Caraïbes • Les sols •Types de sol, •Importance des sols dans les activités productives •Occupation des terres et activités agricoles •L'appropriation des systèmes fonciers et agraires •Types d'agriculture •Réformes agraires et leurs conséquences géographiques •Pêche, élevage et foresterie •Activités énergétiques et industrielles •Distribution des ressources minérales et énergétiques, géographique •Étapes d'industrialisation et localisation des principales régions industrielles •Développement technologique et 	<ul style="list-style-type: none"> •Les Caraïbes au début du XX^e siècle •Le scénario latino-américain •La situation des Caraïbes •Amérique au cours des années 1970-1980 •La dernière décennie du XX^e siècle : 1990-2000 •Les changements en Amérique entre 2000-2009 •Les changements en Amérique entre 2009-2012 	<ul style="list-style-type: none"> •Les activités primaires •Les activités secondaires •Effets des activités économiques •Commerce et transport, •Service communication et tourisme •Les villes américaines •Problèmes urbains en Amérique latine
--	--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> •Premiers mouvements : •La guerre d'indépendance, les caractéristiques, les centres d'intérêt et les principaux événements militaires •Conséquences •Processus politique, économique, social et culturel en Amérique latine après l'indépendance et jusqu'à la fin du XIX^e siècle •Intervention des nations européennes •Guerres interaméricaines •Changements dans les modes de vie •États-Unis: •Unification du Nord et du Sud •Développement capitaliste, expansion territoriale, interventionnisme en Amérique 	<ul style="list-style-type: none"> inégalités de l'activité industrielle •Écologie •Environnement •Impact environnemental •Le commerce •Types de marchés •Processus d'intégration •Les voies de communication et les moyens de transport •Le défi de la communication dans l'immensité de l'espace américain •L'infrastructure routière •Le transport terrestre •Le transport fluvial et maritime •La circulation de l'air •Le processus d'urbanisation •La concentration urbaine de la population •Les formes d'urbanisation: étapes et 		
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> •Formation de nouvelles nations dans les Caraïbes •Guerre hispano-américaine •L'antillanisme •Indépendance de Cuba et de Panama Interférence et intervention des États-Unis en Amérique centrale et aux Antilles •Révolution mexicaine •Causes, caractéristiques •Effets de la Première Guerre mondiale sur les pays d'Amérique •Politique américaine •L'organisation panaméricaine •Crise de 1929 •Répercussions •Industrialisation •Développement à l'extérieur •Oligarchies, dictatures et populisme •Politique de bon voisinage 	<p>caractéristiques du processus</p> <ul style="list-style-type: none"> •Industrialisation et urbanisation •Migration rurale-urbaine •Le rôle hégémonique des grandes métropoles •Pollution environnementale urbaine •L'organisation de l'espace urbain dans les grandes villes •Dégradation régionale urbaine et inégale •Relations politiques, économiques et culturelles entre différentes régions américaines •Relations avec les États-Unis •Expression fréquente des relations centre-périphérie (Nord-Sud) 		
--	--	--	--

Programme officiel de <i>Tercero de Bachillerato</i> ⁵⁹⁸ correspondant à la classe de 1 ^{ère} par rapport au système français		Contenus du manuel scolaire de <i>Tercero de Bachillerato</i> ⁵⁹⁹	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •Émergence de la colonie française et relation des deux colonies au XVIII^e siècle •Effets de la Révolution française sur l'île de Saint-Domingue •Division politique de l'île⁶⁰⁰ •Division régionale de la République Dominicaine •État, nation et territoire •De la guerre de la reconquête à l'indépendance éphémère •Processus vers l'indépendance de la •Première République 	<ul style="list-style-type: none"> •L'évolution géologique de l'île de Saint-Domingue •L'émergence de l'anthropologie en tant que processus historique des sciences sociales •Études de cas en République Dominicaine •Anthropologie physique: •Domaine d'études et nature •Anthropologie socioculturelle: domaine d'étude et nature •Importance de l'anthropologie pour la vie quotidienne •Contributions des différents groupes 	<ul style="list-style-type: none"> •Fin de l'administration française •La Guerre de reconquête •L'Espagne Boba •L'indépendance éphémère •La domination haïtienne •Crise et fin du régime haïtien •L'Indépendance nationale •Le gouvernement de Pedro Santana •Troisième gouvernement de Santana •Antécédents de l'annexion •La préparation de l'annexion 	<ul style="list-style-type: none"> •Évolution de l'espace dominicain •L'espace colonial dans Hispaniola •Régionalisation du pays •Caractéristiques de la société et la culture •La sociologie •L'anthropologie générale et ses sous-disciplines •L'anthropologie appliquée •Localisation du pays dans l'île •Limites et territoire Superficie et dimensions •Évolution géologique de l'île •Roches d'Hispaniola •Risques géologiques

⁵⁹⁸ *Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, op.cit.*, p. 286-293. Voir annexe n°12.

⁵⁹⁹ *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p.1-298.

⁶⁰⁰ *Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, op.cit.*, p. 289 : « *División política de la isla* ».

<ul style="list-style-type: none"> •Annexions et restauration •Caudillisme, dictatures et processus socio-économique et culturel de la deuxième République •Parties, luttes politiques et intervention étrangère. •Occupation de l'espace national. •Processus migratoires dans la société dominicaine •Changements socio-culturels •Origine des familles dominicaines, dans (la communauté locale et dans le pays) •Relations de parenté locale et nationale et leur relation avec la vie politique et économique, relation de cause à effet avec l'immigration 	<ul style="list-style-type: none"> ethniques à la formation du peuple dominicain •Régions géomorphologiques de l'île de Santo Domingo •Ses caractéristiques •République Dominicaine •Caractéristiques de ses régions géomorphologiques •Montagnes, vallées, plaines, fosses, courants, péninsules, baies, îles adjacentes. •L'atmosphère et sa structure •Température et humidité •Le climat, facteurs et éléments du climat •Les précipitations (pluie, neige et grêle) • Ressources en eau, mers, océans, rivières, lacs, lagunes, eaux souterraines, cavernes •Les ressources naturelles de la 	<ul style="list-style-type: none"> •L'annexion avec l'Espagne •Conséquences de la Restauration •Troisième gouvernement de Báez •Début des six ans de Báez •Fin du régime baéciste •Le gouvernement libéral d'Espallat •Les premiers gouvernements bleus •Les premiers gouvernements libéraux de 1880 à 1887 •La dictature d'Ulises Heureux •Les luttes caudillistes •Antécédents à l'intervention •Début de l'intervention •Principales mesures des occupants •Le gouvernement d'Horacio Vásquez •L'établissement de la dictature 	<ul style="list-style-type: none"> •Unités et reliefs de l'île •Systèmes montagneux •Vallées, plaines et dépressions •Terrains onduleux •Versants et bassins hydrographiques •Lacs, lagons, réservoir et canaux •Eaux souterraines maritimes •Éléments et facteurs du climat •Variantes climatiques d'Hispaniola •Régions naturelles d'Hispaniola •Dans la trajectoire des ouragans •Le sol et sa formation •Classification des sols dominicains •Conservation des sols •Catégories de zones protégées •Les Parcs Nationaux •Autres zones protégées
--	---	--	--

	<p>République Dominicaine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localisation, exploitation, conservation. • Le paysage rural dominicain • Types de paysages • Agriculture et types d'agriculture • Agriculture de subsistance: • La petite propriété • Les grands latifundia: les exploitations de banane, de café et de riz • Canne à sucre, tabac et cacao • L'agro-industrie ou entreprises agricoles, systèmes de travail • Impact de ces activités sur les ressources naturelles • Mesures de conservation nécessaires • Population rurale et population agricole • L'habitat rural • Les villes rurales 	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de la dictature • L'expansion économique de la dictature • Économie du XVII^e • Colonie française et économie du XVII^e • Le XIX^e siècle • Évolution socio-économique • Le XX^e siècle • Occupation et dictature 	
--	--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> •Les relations de pouvoir •L'utilisation du sol •L'irrigation, les barrages, les canaux •Cultures traditionnelles et agricoles •Les institutions étatiques •La formation des marchés nationaux et internationaux et des organisations commerciales •Bétail: différents types de bétail •Les moyens d'élever du bétail •Les ressources forestières •L'utilisation non rationnelle des ressources forestières •Politiques de conservation des forêts •Participation de la population à la conservation des ressources • Inégalité sociale 		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> •La fragilité de la vie •Le déséquilibre nutritionnel •Marginalité sociale •L'exploitation •Instabilité politique et occupation américaine •La dictature de Trujillo •Modèle de développement économique •Liaison avec l'Amérique et le monde •Occupation de l'espace géographique dominicain •Périphérisation du champ et de la ville •Processus politique et socioculturel de 1961 à la révolution d'avril, répercussion à l'intérieur du pays •Deuxième occupation militaire américaine •Activité de pêche •Le barrage rudimentaire 		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> •La mer territoriale •Les ressources aquifères⁶⁰¹ •Les limites écologiques et l'exploitation de la pêche •Son évolution historique •Les mines et leur exploitation •La nationalisation de l'or •Les ressources énergétiques •Les ressources hydrauliques •L'utilisation de l'énergie électrique •L'industrie en République Dominicaine •Lieu et types d'industrie •La promotion de l'industrie •Agences d'État et industrie •L'écologie 		
--	---	--	--

⁶⁰¹Formation géologique, continue ou discontinue, contenant de façon temporaire ou permanente de l'eau mobilisable, constituée de roches perméables (formation poreuses, karstiques ou fissurées) et capable de la restituer naturellement ou par exploitation (drainage, pompage,...). Voir Office International de l'Eau, « Glossaire Eaux et Milieux Aquatiques », 2019, p. 15, http://www.glossaire-eau.fr/sites/default/files/glossaire_eau_biodiv_fr_20190804.pdf, consulté le 04/07/2019.

	<ul style="list-style-type: none"> •Environnement, problèmes écologiques résultant de l'exploitation irrationnelle de la nature •Impact environnemental, social et économique 		
--	---	--	--

Programme officiel de <i>Cuarto de Bachillerato</i>⁶⁰² correspondant à la classe de Terminale par rapport au système français		Contenus du manuel scolaire de <i>Cuarto de Bachillerato</i>⁶⁰³	
Histoire	Géographie	Histoire	Géographie
<ul style="list-style-type: none"> •La montée en puissance de la population: •Partis et syndicats, formes de participation et de représentation •Première expérience démocratique •Le gouvernement de Juan Bosch •Satisfaction des besoins et développement économique démocratique 	<ul style="list-style-type: none"> •Production nationale •Processus productif et son importance dans le produit intérieur brut (industrie, agriculture, élevage, agro-industrie, zones franches) •Le secteur tertiaire •Importance du tourisme dans le développement national •L'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> •Le pays à la fin de la dictature •Acteurs sociaux et participation •Le gouvernement de Balaguer •Premier Conseil de l'État •Les élections de 1962 •Triomphe électoral de Bosch •La constitution de 1963 •Principales mesures de Bosch 	<ul style="list-style-type: none"> •Antécédents historiques •Évolution territoriale du pays •Le territoire dans la dictature de Trujillo •La division territoriale actuelle •L'étude de la population •Caractéristiques de la population dominicaine •La distribution de la population dominicaine

⁶⁰²Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, op.cit., p. 294-299.

⁶⁰³Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit., p. 1-298.

<ul style="list-style-type: none"> •Coup d'État et soulèvement de guérilla de Manolo Tavares •Qualité de vie du peuple dominicain à cette époque •Guerre d'avril et intervention des Américains •Formation de nouveaux sujets sociaux •Souveraineté et expressions culturelles des Dominicains •Relation avec l'expérience latino-américaine •Organiser des élections et l'émergence de nouveaux gouvernements •Développement et sous-développement •Réforme de l'appareil productif et expansion de l'économie •Politique de construction de la 	<ul style="list-style-type: none"> •Utilisation manuelle d'une autre technologie •Formation du prix dans le processus de production de l'entreprise •Études de cas de différentes entreprises industrielles et agricoles •L'industrie nationale et son importance dans le développement du pays •Incidence de l'industrie dans la destruction de l'environnement •L'agriculture •Importance de sa contribution au développement national •Conservation de l'environnement et développement économique •Secteur financier, banque commerciale, rôle de la Banque 	<ul style="list-style-type: none"> •La crise du gouvernement de Bosch •Le coup d'État •La justification des agents du coup d'État •Premier Triumvirat •Crise du Triumvirat •Les conspirations militaires •Le coup d'État constitutionnaliste •Le début de la guerre d'avril •Le gouvernement provisoire de García Godoy •Les élections de 1966 •Nouvelle direction politique •Répression et opposition interne •Le gouvernement d'Antonio Guzmán •Le gouvernement de Salvador Jorge Blanco •Le quatrième gouvernement de Balaguer 	<ul style="list-style-type: none"> •Les processus migratoires •Le paysage rural •L'habitat rural •L'agriculture •La production agricole •L'élevage •Ressources en eau, forestières et halieutiques •L'industrie •L'industrie dominicaine •Localisation de l'industrie dominicaine •Les transports en République Dominicaine •Communications et télécommunications •Impacts de l'industrie et les transports •Les activités commerciales •La balance de paiement •Le tourisme •L'offre touristique dominicaine
--	--	--	--

<p>réforme agraire et conservation de l'environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> •Déforestation et reboisement •Intolérance politique et lutte sociale: clubs culturels et autres expressions du mouvement social 	<p>centrale et politique fiscale et monétaire</p> <ul style="list-style-type: none"> •Incidence sur la croissance économique du pays •Produit intérieur brut •Produit National Brut •Revenu national par habitant •Les réformes structurelles et leur incidence •Commerce extérieur •Importations et exportations •Dette extérieure et ses effets sur le développement •Processus d'intégration et de mondialisation de l'économie dominicaine au reste du monde •Exploitation des ressources •Stagnation de l'économie et crise pétrolière •Similitudes de la crise dominicaine 	<p>•Le cinquième gouvernement de Balaguer</p> <ul style="list-style-type: none"> •Déclin et soulagement du leadership politique •Premier gouvernement du PLD, 1996-2000 •Gouvernement d'Hipólito Mejía •Deuxième gouvernement de Leonel Fernández 	<p>•L'habitat urbain : la ville</p> <ul style="list-style-type: none"> •Urbanisation en République Dominicaine •Structure urbaine •Systèmes urbains •Le rôle de l'État dans l'économie •Budget national •Les réformes structurelles •Les réformes en République Dominicaine •La condition du développement •Inégalité et sous-développement •Développement économique dominicain •Développement humain dominicain
---	--	---	--

	<p>avec l'Amérique et les Caraïbes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dette extérieure et faillite de l'économie dominicaine • Alternatives: zones franches, tourisme et migrations • Croissance de l'économie informelle • Coût de la vie et mobilisation des citoyens • Développement économique lié aux personnes et à leur qualité de vie • Lutte politique et participation citoyenne aujourd'hui • Culture religieuse • Religiosité populaire • Religiosité officielle • Modernisation et conflits sociaux • Moyens de communication • Développement Impact sur la vie nationale 		
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> •Production et utilisation de technologies •Manifestations culturelles du peuple dominicain, au niveau régional et national •Culture populaire: expressions et manifestations •Formation et processus de changement des quartiers •Programmes d'urbanisation et nouvelles formes de domination de l'espace 		
--	--	--	--

c. Panorama général des contenus curriculaires

Ce panorama peut être représenté comme la plus petite unité de l'analyse qualitative de ces programmes officiels. En d'autres termes, ce panorama est la partie descriptive d'où émergeront les premières pistes qui vont nous aider à orienter cette analyse qualitative de manière approfondie. Un chapitre d'un ouvrage, publié autour de la *Grounded Theory*, sur le site web *Dokumen*, explique que la méthode *Grounded Theory* constitue un principe de base dont : « *le codage constitue le processus le plus fondamental ainsi que le plus fondamental de la Grounded Théorie. Le codage peut être effectué ligne par ligne, phrase par phrase, paragraphe par paragraphe, page par page, section par section, etc.* »⁶⁰⁴. Dans un résumé de

⁶⁰⁴*Dokumen*, « Grounded theory ? Grounded theory methodology », 2018, p. 73 : « *Coding constitutes the most basic as well as the most fundamental process in grounded theory. Coding can be carried out line-by-line, sentence-by-sentence, paragraph-by-paragraph, page-by-page, section-by-section, and so on* »,

la *Grounded Theory*, Helen Scott a montré que dans une recherche, il faut : « *identifier son domaine substantif et recueillir des données relatives à ce domaine substantif* »⁶⁰⁵. Il s'agit aussi pour elle des principes de bases de cette méthode exploratoire pour arriver à construire une théorie.

Nous avons alors identifié notre champ d'étude, soit la représentation de l'Autre haïtien et l'Autre dominicain dans les manuels d'Histoire et de Géographie, en faisant une collecte des contenus des programmes officiels et en y ajoutant des enquêtes, comme le conseillent Barney G. Glaser et Anselm selon la Théorie Ancrée.

Les contenus des curricula et ceux des manuels scolaires sont en principe liés entre eux. Le but est que les citoyens de l'île d'Hispaniola acquièrent une certaine base de connaissances, lesquelles sont considérées comme essentielles pour des raisons culturelles, historiques ou autres. En conséquence, dans les manuels scolaires, sont inscrits communément les programmes scolaires qui véhiculent la culture scolaire, les images et les valeurs d'une société ainsi que les objectifs d'éducation et de formation. Concrètement, les programmes relient donc le contexte scolaire avec la réalité d'une société donnée et aussi celle du monde extérieur. Une première lecture de ces programmes nous laisse entrevoir que les textes que nous aurons à lire dans les manuels seront très inclusifs. En effet, « *les textes servent non seulement à soutenir le processus d'enseignement-apprentissage, mais ils sont les déterminants des contenus enseignés* »⁶⁰⁶ indiquent Luis Bernardo Peña y Ana María Rojas. En ce sens, rappelons qu' : « *un manuel est une représentation des connaissances académiques transmises par les institutions, un certain modèle réducteur de science et de culture organisé selon les ordres textuels et les genres identifiés (abrégé d'un ouvrage historique, recueils, encyclopédies, centres d'intérêts, projets, livres programmés (...))* »⁶⁰⁷. Alors, dans nos analyses nous nous intéressons d'abord aux programmes officiels et aux contenus des manuels scolaires comme bases de données pour nous mener à l'analyse des manuels scolaires afin de vérifier les hypothèses. Par le concept « core

<https://dokumen.tips/documents/grounded-theory-methodologywwwmheducationcoukopenupchapters9780335244492pdfpdf.html>, consulté le 10/03/2018.

⁶⁰⁵ « What is Grounded Theory ? », *op.cit.*, p. 1 : « *Identify your substantive area, Collect data pertaining to the substantive area* ».

⁶⁰⁶Cité par Richard Uribe Schroeder, « Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina », 2018, p. 9 : « *Los textos sirven no sólo para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que resultan determinantes de los contenidos que se enseñan* », https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Programas-compras-oficiales-y-dotacion-de-textos-escolares-en%20-América-Latina_v1_0101, consulté le 18/11/2018.

⁶⁰⁷*Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina, op.cit.*, p. 40-41 : « *un manual es una representación del conocimiento académico que la instituciones transmiten, un cierto modelo reductivo de la ciencia y de la cultura dispuesto conforme a los órdenes y géneros textuales identificados (epítomos, compendios, enciclopedias, centro de interés, proyectos, libros programados (...))* »

category/catégorie de base », Barney Glaser montre que : « *la catégorie de base nomme un modèle de comportement et dans ce modèle : vous allez voir les implications générales* »⁶⁰⁸ ou, du moins, la catégorie de base explique comment le problème est résolu ou traité.

Afin de mieux analyser et de prévoir des résultats, l'élaboration ainsi que l'application des contenus des programmes officiels d'Histoire et de Géographie de l'île d'Hispaniola supposent d'envisager un esprit critique pour permettre de connaître les caractéristiques physiques, culturelles, économiques et politiques des régions du continent américain –la Caraïbe et l'Amérique latine– et autres. Il nous semble que les programmes officiels et les contenus des manuels scolaires de la République Dominicaine et ceux d'Haïti s'occupent de ces points. Quoi qu'il en soit, des deux côtés, c'est aux enseignants à utiliser les processus d'enquête en Sciences Sociales pour aider les populations scolaires haïtienne et dominicaine à appréhender leurs origines et les évolutions de leur pays respectif. Les programmes officiels portent ensuite sur la localisation dans le temps et dans l'espace. Cela implique alors de localiser dans le temps les grandes périodes conventionnelles du passé et du présent et, ensuite, de comprendre le contexte géopolitique en posant notamment explicitement les questions de frontière ou de « *querelles frontalières* »⁶⁰⁹, d'environnement et du peuplement. Il convient de souligner à ce propos que ces programmes font le lien entre les caractéristiques physiques, culturelles, économiques et politiques de l'espace étudié et la manière dont certains ont évolué avec le temps. En tous les cas, ces programmes espèrent guider les enseignants pour ce qui est de reconnaître les caractéristiques ethniques et culturelles des Caraïbes et des autres régions qui leur sont proches, pour ce qui est du processus de colonisation.

Cela nous rappelle la poétique d'Édouard Glissant qui montre qu'en raison de la relation d'homme à homme, les cultures et le monde se créolisent. Lors d'une interview qu'il a accordée à Andrea Schwieger Hiepkö, en 1998, à Berlin, il a énoncé des propos reprenant sa vision de l'identité rhizomique développée dans son *Introduction à une Poétique du Divers* (1996) :

Je crois qu'aujourd'hui il y a d'abord un conflit généralisé de cultures. Ça c'est évident, n'est-ce pas ? Un conflit mais aussi des attirances. Une disharmonie mais aussi une harmonie. Et dans

⁶⁰⁸ « What is Grounded Theory ? », *op.cit.*, p. 1 : « *The core category names a pattern of behaviour and in this pattern "you are going to see the general implications"* ».

⁶⁰⁹D. Peschanski, M. Pollak, H. Rouso cité par Gaiti Brigitte, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », in : *Genèses*, vol. 3, n°44, 2001, p. 50-75, (p. 75), <https://www.cairn.info/revue-geneses-2001-3-page-50.htm>, consulté le 23/05/2019.

ces contacts, je pense qu'il y a deux principales sortes de cultures qui entrent en contact dans le tout-monde actuel⁶¹⁰.

Pour E. Glissant les cultures au monde demeurent par définition ouvertes, non seulement avec leurs principales constituantes internes, mais aussi en entrecroisant avec les autres cultures. Autrement dit, E. Glissant a toujours vu les rencontres entre cultures à l'instar d'une poétique de relation et d'un processus de créolisation :

Le monde se créolise, c'est-à-dire que les cultures du monde mises en contact de manière foudroyante et absolument consciente aujourd'hui les unes avec les autres se changent en s'échangeant à travers des heurts irrémédiables, des guerres sans pitié mais aussi des avancées de conscience et d'espoir qui permettent de dire... que les humanités aujourd'hui sont en train d'abandonner quelque chose à quoi elles s'obstinaient depuis longtemps, à savoir que l'identité d'un être n'est valable et reconnaissable que si elle est exclusive de l'identité de tous les autres êtres possibles⁶¹¹.

Il existe dans les Caraïbes et en Amérique une tradition historique de créolisation qui fait que nos cultures ne sont pas exclusives les unes des autres du fait des divers contacts. C'est pourquoi, les programmes encouragent les enseignants à relier les aspects culturels, géographiques et sociaux des pays des Caraïbes des pays du continent américain. D'une manière générale, ces programmes développent le sens de l'orientation des secteurs d'activités économiques, de l'espace ou du milieu dimensionnel, de l'orientation et de la proportionnalité. Il importe de souligner que les programmes officiels et les contenus des manuels scolaires de la République Dominicaine accordent une grande importance à l'espace insulaire. Enfin, les programmes souhaitent toucher l'interaction ou l'ouverture socioculturelle et la construction citoyenne. Ceux-ci renvoient dès lors à la construction identitaire. L'enseignant apprend à l'élève à connaître son identité personnelle, sociale et culturelle. Il propose un travail civique pour que chacun se reconnaisse et agisse en tant que citoyen (identité nationale) ayant des devoirs et des droits dans un contexte social, démocratique, participatif et solidaire. En d'autres termes, enseigner aux citoyens comment il faut s'identifier positivement vis-à-vis de ses racines et en même temps apprécier la diversité dans sa communauté nationale fait partie de ces programmes. Nous devrions retrouver, a priori, dans ces programmes une vision interculturelle, une acceptation de l'Autre dans ces questions de liaison des pays de la Caraïbe et d'Amérique que ce soit économiquement, politiquement et culturellement. Cette : « *interculturalité à partir d'une approche intégrale et des droits de l'homme, renvoie à la construction de relations*

⁶¹⁰Andrea Schwieger Hiepmo, « L'Europe et les Antilles : Une interview d'Édouard Glissant », 1984, p. 1 : <https://www.potomitan.info/divers/glissant.htm>, consulté le 12/11/2018.

⁶¹¹Édouard Glissant, *Introduction à une Poétique du Divers*, Paris, Gallimard, 1996, p. 14.

équitable entre les personnes, les communautés, les pays et les cultures »⁶¹². Cela ne ressort pas dans ces programmes, mais nous espérons que les enseignants auront eux-mêmes le souci de travailler cette perspective de l'interculturalité, d'inclure vraiment des éléments historiques, sociaux, culturels, politiques, économiques, éducatifs et environnementaux. Il est de la responsabilité de tout enseignant d'inculquer (ou non...) à l'apprenant une éducation interculturelle :

Martine Abdallah-Pretceille définit cette éducation interculturelle comme une des modalités possibles de traitement de la diversité culturelle au sein de l'école, de toutes les formes de diversités (pluralité européenne, régionale, migratoire, linguistique) en liaison notamment avec l'apprentissage des langues étrangères⁶¹³.

Les programmes et les manuels se doivent d'être aussi des terrains de construction idéale du mode de promotion des relations entre les hommes. L'approche interculturelle de l'éducation se présente dès lors comme un moyen de construction des savoirs et des savoir-être de l'apprenant sous un angle ouvert en l'aidant à se former aux relations interculturelles et à prendre conscience et à accepter de ce fait d'autres identités. En conséquence, enseigner à un apprenant à avoir des échanges, des relations de parité avec l'Autre l'aide à fonder sa propre autonomie.

Il ressort toutefois que la question de l'immigration a longtemps pris le dessus en République Dominicaine où l'on n'a pas dès lors été toujours sensible à la dimension interculturelle. Mais dans le système éducatif dominicain, en 2000, sous le gouvernement de Leonel Fernández, les autorités ont initié un programme d'éducation pour tous en lançant une réforme institutionnelle où il a été affirmé : « *démocratiser l'offre éducative est un objectif global qui équivaut à garantir le droit à l'éducation à tous les Dominicains* »⁶¹⁴. Cette réforme des *curricula* marque alors une nouvelle vision scolaire dominicaine avec un certain objectif interculturel. Ces autorités ont rappelé que l'école dominicaine est un espace ouvert à la communauté dominicaine et ont même fait comprendre que cet espace est ouvert également à la population immigrante haïtienne. Il est en effet mentionné que :

bien qu'il n'y ait pas une offre de cours explicite pour les ressortissants immigrés de la population dominicaine, des espaces scolaires sont prévus dans le cadre de la politique éducative

⁶¹²UNESCO, « Educación e Interculturalidad », Oficina de la UNESCO en Quito, Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela, 2017, p. 1, <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>, consulté le 29/11/2018.

⁶¹³Martine Abdallah-Pretceille, Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2001, p. 45.

⁶¹⁴MINERD, *Educación para Todos Evaluación en el Año 2000, Informe Nacional*, República Dominicana, 2000, p. 45 : « *Democratizar la oferta educativa es un objetivo global que equivale a garantizar el derecho a la educación a todos los dominicanos* ».

compte tenu de l'importance réelle de la présence haïtienne dans le domaine sociodémographique national⁶¹⁵.

Le programme d'éducation pour tous, lancé par le premier gouvernement de Leonel Fernández (1996-2000), a donc fait mention des élèves haïtiano-dominicains. Cela laisse supposer qu'entretemps les Haïtiano-dominicains ont subi l'exclusion scolaire en République Dominicaine... Quoi qu'il en soit, cet effort considérable de la part du gouvernement de L. Fernández vis-à-vis des immigrants haïtiens est à noter. Pablo Mella, un philosophe dominicain qui se bat pour le respect de l'Autre en République Dominicaine, encourage toute approche de l'interculturalité dans le système dominicain et notamment dans le domaine de l'éducation. Dans son livre : *Derecho, Soberanía, Educación, Interculturalidad Reflexiones desde el contexto dominicano/Droit, Souveraineté, Éducation, Interculturalité, Réflexion à partir du contexte dominicain* -composé de 9 études-, dans l'étude 6, il évoque la question de l'éthique et de l'éducation interculturelle citoyenne et rapporte que :

Dans l'introduction explicative des compétences fondamentales des bases de la révision et de la mise à jour du curriculum 2014 du ministère de l'Éducation, nous lisons une invitation explicite à construire une citoyenneté interculturelle : '(les compétences fondamentales) décrivent les capacités nécessaires pour la réalisation des individualités et pour sa contribution et sa participation adéquates aux processus démocratiques vis-à-vis de la construction d'une citoyenneté interculturelle qui prennent en compte la participation, le respect de la diversité, l'inclusion de tous les secteurs et groupes de la société'⁶¹⁶.

À partir de ces propos, nous pouvons ressentir la détermination et l'orientation qui ont accompagné le gouvernement de L. Fernández. Il apparaît qu'en 2014, l'utopie de la perspective du vivre-ensemble s'inscrit dans une continuité de débats au sein des autorités éducatives dominicaines. Cette démarche participe donc du processus de la construction identitaire, entre négociation et coopération avec d'autres cultures.

⁶¹⁵*Educación para Todos Evaluación en el Año 2000, Informe Nacional, op.cit.*, p. 46 : « Si bien no hay una oferta curricular explícita para que el componente inmigratorio de la población dominicana, se prevén espacios escolares dentro de la política educativa dada la importancia real de la presencia haitiana en el ámbito socio-demográfico nacional ».

⁶¹⁶Cité par Pablo Mella, SJ, *Derecho, Soberanía, Educación Interculturalidad Reflexiones desde el contexto dominicano*, Santo Domingo, Cento Bornó, 2015, p. 76 : « En la introducción explicativa de las competencias fundamentales de las Bases de la revisión y actualización curricular, 2014 de Ministerio de Educación se lee una invitación explícita a construir una ciudadanía intercultural : "(las competencias fundamentales) describen las capacidades necesarias para la realización de las individualidades y para su adecuado aporte y participación en los procesos democráticos de cara a la construcción de una ciudadanía intercultural, que contemple la participación, el respeto a la diversidad, la inclusión de todos los sectores y grupos de la sociedad" ».

En somme, ce panorama des profils de ces programmes, nous a permis d'entrevoir les objectifs officiels et leurs limites d'application pratique. Affinons donc cette première approche.

2. Analyse des programmes officiels

Helen Scott a souligné que selon Barney Glaser une Théorie Ancrée est l'étude d'un concept (*core category/la catégorie principale*). Cependant : « *le problème est que, de ce point de vue, vous ne saurez pas ce que vous étudiez avant d'avoir terminé une quantité importante d'analyses* »⁶¹⁷. De ce fait, un panorama général des contenus curriculaires d'Haïti et de la République Dominicaine n'est pas suffisant pour évaluer de façon précise les représentations que l'un transmet de l'autre dans les manuels scolaires. Il est à rappeler que les programmes sont élaborés par les autorités ministérielles et que leurs fondements sont donc avant tout politiques et concurrentiels comme nous le rappelle Patricia Legris : « *les programmes ne sont pas seulement un objet de concurrence entre historiens à propos de la construction de la nation, ils constituent également un enjeu politique et symbolique, plus ou moins brûlant selon les époques* »⁶¹⁸. Chaque pouvoir en place, que ce soit en Haïti ou en République Dominicaine se préoccupe donc des programmes en vue d'essayer de maintenir un contrôle, plus ou moins formel, sur la culture scolaire et, par voie de conséquence, sur celle des futurs citoyens.

Toutefois, précisons que ces curricula officiels ne sont pas forcément suivis à la lettre par certains auteurs des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie qui ont, eux-mêmes, leur propre vision des choses. Mesurer ces différentes visions nous permettra également de mieux percevoir la représentation ou le rejet de l'Autre haïtien ou l'Autre dominicain que nous questionnons, à ce stade de notre étude, à partir des programmes officiels. Pour rappel, à l'aide du modèle KVP (K : connaissance, V : valeurs et P : pratique), nous pouvons tenter de trouver les messages implicites ou explicites dans les contenus ou textes circonscrits dans les manuels. Le concept de transposition didactique est aussi utile pour comprendre comment les principales approches de la didactique : transposition didactique, conceptions et situations didactiques s'articulent entre elles et se centrent sur le modèle KVP. Rappelons que la transposition peut

⁶¹⁷« What is Grounded Theory ? », *op.cit.*, p. 1 : « *The problem is that from this perspective, you are not going to know what you are studying until you have completed a significant amount of analysis (...)* », <http://www.groundedtheoryonline.com/what-is-grounded-theory/>, consulté le 18/10/2018.

⁶¹⁸Patricia Legris, « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) », in : *Sciences de l'éducation*, p. 121-154 (p. 123), 2010, <https://journals.openedition.org/histoire-education/2155>, consulté le 25/05/2019.

renvoyer à une intervention ou à une posture interprétative et que la didactique est ce qui a à voir avec la théorie de l'enseignement ou ce qui vise l'instruction.

Pierre Clément considère en outre que le modèle KVP est utile dans l'analyse de toute discipline. Mais il faut rappeler que : « *le rôle d'un didacticien des sciences n'est pas de juger les conceptions, mais d'essayer de les analyser, de les comprendre pour rendre l'enseignement des sciences plus efficace, plus utile, plus citoyen* »⁶¹⁹. Donc, par des stratégies didactiques, nous soulignerons succinctement certaines perspectives, inscrites dans les programmes, en mettant en exergue quelques objectifs spécifiques desdits programmes. Ceci nous permettra pour le moins de déterminer si ce qui est dit dans ces programmes est rigoureusement respecté.

a. Le cas de la République d'Haïti

Les programmes officiels haïtiens sont élaborés selon un plan d'étude opérationnel. Ils sont divisés en période assez détaillées et sont présentés à partir d'un ensemble de variantes : thèmes, contenus notionnels, objectifs spécifiques, activités, objectifs (enseignement-apprentissage) et évaluations. Les programmes officiels d'Histoire et de Géographie du 3^e cycle du niveau fondamental d'Haïti (niveau collège) s'inscrivent a priori dans une démarche de recherche en vue de fournir aux élèves haïtiens des connaissances visant à ouvrir leurs esprits pour être des personnes libres et critiques. Selon le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle [haïtienne] (MENFP), ces programmes véhiculent une nouvelle conception pédagogique qui axe les activités d'apprentissage sur la participation active de tous les apprenants haïtiens. Ces programmes ont pour but affiché de permettre aux apprenants :

[...] d'acquérir les connaissances et habiletés nécessaires pour appréhender les faits sociaux de sa communauté, comprendre les caractéristiques et les manifestations fondamentales d'autres sociétés et développer chez lui la pensée critique. Faire découvrir à l'élève que d'autres peuples ont d'autres manières de penser et de vivre ; le porter à prendre conscience des réalités politiques, socio-économiques et culturelles des pays, favoriser la compréhension des structures géopolitiques du monde contemporain. Permettre à l'élève, tout en prenant conscience de son environnement immédiat (économique, culturel, social, écologique, etc.), de s'ouvrir au monde extérieur afin qu'il soit solidaire des problèmes d'autres peuples, qu'il s'initie aux différentes problématiques par l'utilisation de méthodes générales d'approche et, enfin, qu'il se sente membre de la communauté universelle⁶²⁰.

À partir de ces objectifs, nous pouvons convenir que le but officiel en Haïti est que les apprenants de collège (3^e cycle fondamental) s'imprègnent de connaissances en vue d'une

⁶¹⁹« Conceptions, représentations sociales et modèle KVP », *op.cit.*, p. 58.

⁶²⁰*Curriculum de l'École Fondamentale, Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle, op.cit.*, p. 6.

compréhension tant de l'intérieur d'Haïti que de l'extérieur. Mais, il faut préciser que l'extérieur qui est abordé est plutôt celui de l'Europe et de l'Afrique. Et lorsque l'espace caribéen est mentionné, la République Dominicaine n'en fait pas partie. Nous pouvons nous demander alors si ces programmes sont vraiment ouverts et inclusifs. D'ailleurs, partout parmi les objectifs affichés est annoncée la nécessité :

[...] [d']utiliser des méthodes simples de recherche, les rendant aptes à découvrir, comprendre, et apprécier les aspects matériels, sociaux économiques, politiques et idéologiques de la réalité haïtienne dans le but de développer une conscience nationale et un sens de responsabilité civique. Découvrir d'autres sociétés humaines dont l'étude permet de situer la société haïtienne dans son contexte régional, continental et mondial pour accéder à la compréhension des grands problèmes planétaires et développer le sentiment de solidarité internationale⁶²¹.

Sont alors mentionnés la découverte d'autres sociétés humaines ainsi que le développement du sentiment de solidarité internationale. Cette approche ne requiert-elle pas de prime à bord une attention particulière envers la société dominicaine ? Là encore, de telles « lacunes » dans la conception et représentation de l'Autre se doivent d'être prises en compte.

Selon les initiateurs du modèle KVP, quand des conceptions ou des représentations sociales portant sur des thèmes différents, plus ou moins voisins, convergent, on parle alors de systèmes de conceptions. Ils ont rapporté qu'Astolfi et Péterfalvi : « *avaient qualifié de "nœud d'obstacles" les convergences entre plusieurs conceptions qui pouvaient être des obstacles convergents à certains apprentissages* »⁶²². Dans les programmes de la République d'Haïti, il y a donc des systèmes de conception et des « *nœuds d'obstacles* », car il n'y a presque rien sur le rapport entre la République d'Haïti et la République Dominicaine alors que ces deux pays partagent une seule et même île... Il est à noter également que la notion de frontière proposée dans les programmes officiels haïtiens ne ressort pas dans les contenus des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de niveau collège ni de niveau lycée. Nous percevons dans ces programmes officiels haïtiens le souci d'évoquer les sociétés antillaises⁶²³ en général plutôt que le cas particulier d'Haïti. D'ailleurs, chronologiquement, les périodes duvaliéristes du XX^e siècle sont soigneusement éludées. Tout semble s'arrêter en 1957 sous le gouvernement de

⁶²¹Curriculum de l'École Fondamentale, Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle, *op.cit.*, p. 20. Cela est dit dans les documents officiels, mais ne ressort pas dans les manuels scolaires, ni dans la réalité haïtienne.

⁶²²« Conceptions, représentations sociales et modèle KVP », *op.cit.*, p. 58.

⁶²³Le terme « antillais » est entendu dans ces programmes comme un équivalent de « caribéen ».

Daniel Fignolé⁶²⁴, ce qui évite aussi de développer la situation difficile avec la République Dominicaine.

Pour ce qui est des programmes du niveau lycée, notons que pour l'année scolaire 2016-2017, la Direction de l'Enseignement Secondaire (DES) a mis à la disposition des écoles un document spécifique. Ce dernier contient des thèmes qui doivent absolument être vus avec leurs élèves. Cette liste s'intitule : « Liste de thèmes retenus par matière pour l'examen du baccalauréat 2016-2017 (Traditionnel/Nouveau Secondaire) ». Malgré l'implantation du nouveau secondaire, le secondaire traditionnel est donc toujours un premier volet de ce système éducatif, comme nous l'avons montré précédemment après avoir présenté les programmes officiels d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti.

En essayant de mesurer le poids de ces deux programmes (traditionnel et nouveau secondaire), nous remarquons que les exemplaires remis aux écoles n'ont aucun préambule et que les objectifs ne sont pas notés dans les programmes de l'école traditionnelle. Ce sont donc des programmes présentés de manière séparés, c'est-à-dire que pour chaque classe il existe un petit document de cinq à huit pages environ contenant le programme pédagogique de l'année académique et même parfois sans le programme de Géographie, comme nous le voyons pour le niveau lycée.

Soulignons que dans les contenus de ces programmes, la partie dédiée à la classe de Terminale a particulièrement attiré notre attention. Nous y avons rencontré en effet trois éléments de contenus qui s'intéressent à la République Dominicaine, à savoir : *L'unification des deux parties de l'île d'Haïti*⁶²⁵ où est évoqué le gouvernement de J. Boyer qui a à voir avec l'île entière. Il y a ensuite cette phrase non verbale : *Soulouque et la Dominicanie*⁶²⁶ qui annonce que l'on propose d'étudier les campagnes du président Soulouque dans la partie de l'Est (actuelle République Dominicaine). Et finalement, l'intitulé : *Geffrard et la République Dominicaine*⁶²⁷ inviterait à une étude autour des relations diplomatiques du gouvernement du Président Geffrard avec la République Dominicaine.

Ainsi, il est à souligner que dans les programmes officiels traditionnels d'Haïti, surtout en Géographie, certaines classes ont des cursus très réduits et certaines autres n'en ont même

⁶²⁴*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit., p. 277.*

⁶²⁵*Histoire d'Haïti Philo/Plan d'Étude (philo), op.cit., p. 5.*

⁶²⁶*Op.cit., p. 7.*

⁶²⁷*Idem.*

pas. La géographie enseignée est appelée « Géographie générale », sans aucune évocation de la présence et/ou de la présentation (géographique) de la République Dominicaine.

Il ressort en revanche que les programmes du nouveau secondaire sont un peu plus élaborés et complets. Pour chaque classe, il y a un document d'environ trente pages, présentant les objectifs de l'école haïtienne et de l'enseignement d'Histoire et de la Géographie. De surcroît, ce nouveau programme souligne que l'objectif général de l'enseignement de l'Histoire est de :

Développer des compétences historiques permettant à l'élève de s'approprier des habiletés nécessaires lui permettant de comprendre et d'analyser les faits historiques nationaux et internationaux en vue de participer à la recherche de solutions visant le développement sociopolitique du pays⁶²⁸.

Alors que la République d'Haïti et la République Dominicaine partagent des frontières terrestres et maritimes et ont de constantes relations commerciales ainsi que politiques, pourquoi ces silences quant à leurs liens, notamment actuels ? Reconnaître la prééminence économique de la République Dominicaine ou encore la situation fort précaire des Haïtiens en République Dominicaine serait-il trop difficile pour affirmer l'identité haïtienne ? Pourquoi n'est-il pas dit ou suggéré qu'Haïti et la République Dominicaine connaissent de graves problèmes sociopolitiques et géopolitiques qui mériteraient d'être résolus en vue du bien-être de ces deux Nations ?

En géographie, l'approche demeure clairement généraliste :

l'étude de cette partie du programme de géographie devra permettre à l'apprenant de mieux appréhender les différentes composantes internes et externes de la Terre, leur dynamique ainsi que les différents aspects de la Géographie humaine (démographique, politique et économique...)⁶²⁹

Il ne s'agira pas seulement d'une étude de la structure du territoire de la République Haïti, mais cela ne donnera pas lieu à un intérêt pour la géographie insulaire (l'espace géographique de l'île d'Hispaniola).

En traitant les relations gouvernementales après l'indépendance, le nouveau curriculum (celui du nouveau secondaire I rénové) d'Haïti fait désormais mention des relations haïtiano-dominicaines dans la situation d'apprentissage et d'enseignement. Nous pouvons lire par exemple : « À partir des textes lus. Analyser les relations diplomatiques excitants ^(sic) entre Haïti et les pays suivants : la France, les États-Unis, La République Dominicaine, le Brésil, le

⁶²⁸Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, *Programmes de Sciences Sociales du Nouveau Secondaire*, Port-au-Prince, MENFP, 2015, p. 11.

⁶²⁹*Op.cit.*, p. 23.

Chili, l'Équateur, Cuba, Venezuela »⁶³⁰. Il semble que ce programme du nouveau secondaire soit désireux de permettre aux élèves haïtiens de comprendre les anciennes relations diplomatiques haïtiano-dominicaines. Mais pourquoi les relations diplomatiques actuelles ne sont pas abordées ? Néanmoins, dans l'évocation de ces anciennes relations, il s'agit seulement d'étudier le contexte économique-politique des gouvernements d'anciens chefs d'État, de 1804 à 1843, sans donner lieu à une véritable représentation historique ou identitaire de la République Dominicaine.

Concernant les études autour de la géographie universelle, l'un des objectifs spécifiques du thème : « *La question démographique dans le monde* » est de : « *construire une pyramide des âges. (Haïti, République Dominicaine, Canada)* »⁶³¹. Et dans la proposition d'évaluation des compétences, ce programme présente le texte suivant : « *comparer la pyramide des âges d'Haïti et celle de la République Dominicaine* »⁶³². Dans cette comparaison, la terre dominicaine n'est donc pas éludée, mais c'est un exemple exceptionnel. Notons qu'il n'y a rien qui est dit autour de cette pyramide d'âges dans le programme. Les nouveaux manuels scolaires proposent donc une comparaison des pyramides d'âges d'Haïtiens et de Dominicains. Quelle analyse en sera tirée par les enseignants ?

Dans le programme du nouveau secondaire II, pourquoi la partie : *La crise Révolutionnaire (1843–1844)* demande d' « *Analyser la crise révolutionnaire de (1843-1844) en insistant sur les différentes étapes de son processus* »⁶³³ sans évoquer la République Dominicaine ? Pourtant, il s'agit de la révolution anti-Boyériste. L'expression : *La politique extérieure de 1843 à 1888* invite les enseignants à s'intéresser aux sujets suivants : « *La campagne de l'Est-La position radicale de Soulouque face à l'occupation de la Navase par les États-Unis -L'appel de Geffrard aux troupes étrangères contre les révoltés du Nord (...) Les relations commerciales avec les États-Unis, l'Angleterre et la France* »⁶³⁴. Point de nom de la République Dominicaine alors que la campagne de l'Est renvoie à la tentative d'annexion avec la République Dominicaine. Les termes *Population et peuplement* demandent d'*Analyser les causes et les conséquences des mouvements migratoires* avec pour sujets : « *La Migration : Les types de migration–Les migrations internes-Causes-Conséquences* »⁶³⁵ sans préciser les divers

⁶³⁰ Programmes de Sciences Sociales du Nouveau Secondaire, op.cit., p. 18.

⁶³¹ Op.cit., p. 27.

⁶³² Idem.

⁶³³ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, Programme détaillé des Sciences Sociales, Histoire Nationale-Secondaire II, Port-au-Prince, Direction de l'Enseignement Secondaire, 2010, p. 2-3

⁶³⁴ Op.cit., p. 7.

⁶³⁵ Programme détaillé des Sciences Sociales, Histoire Nationale-Secondaire, op.cit., p. 19.

pays proches où émigrent les Haïtiens. Il n'est donc pas indiqué que la République Dominicaine est cette terre de migrations.

b. Le cas de la République Dominicaine⁶³⁶

Pour chaque niveau d'enseignement, les programmes officiels d'Histoire et de Géographie dominicains sont définis dans un épais document officiel qui contient l'ensemble des disciplines enseignées à ce niveau. Dans ce document, sont présentées les finalités de l'éducation et les différentes disciplines de chaque classe. Sont détaillés les thèmes contenus, les objectifs spécifiques, les stratégies d'enseignement-apprentissage et les évaluations avec des indicateurs de réalisation). Pour ce qui est de l'enseignement des Sciences Sociales, il participe de la réalisation des objectifs éducatifs du programme. Cette contribution prend surtout en charge les aspects relevant de l'identité personnelle, culturelle et sociale. Aussi, les sujets démocratiques sont d'une importance capitale dans ce domaine.

Ainsi, dans le curriculum d'études du Niveau Basique⁶³⁷ (l'équivalent du collège en France), publié en 2013, le Ministère de l'Éducation de la République Dominicaine (MINERD) élabore un riche programme qui n'est pas centré sur la République Dominicaine. Quelques éléments essentiels du texte du préambule des programmes officiels de ce niveau d'études proposent d'ailleurs une mise au point sur la valorisation du fait de : « *reconnaître et relier de façon solidaire les besoins et les potentiels de base de leur groupe d'appartenance avec d'autres groupes* »⁶³⁸. La finalité de ces programmes est diverse, car ils ont non seulement pour mission d'aider les apprenants à chercher et à faire valoir ce qui est national, mais aussi à défendre ce qui est universel.

Le curriculum du Niveau Basique s'ouvre donc sur des attentes très diversifiées. Il vise à aider les apprenants à : « *percevoir et comprendre le processus historique et culturel pour la construction des dimensions nationales, caribéennes et universelles de leur propre conscience*

⁶³⁶Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), *Plan decenal de educación instituciones que lo conforman, Educación Básica*, Santo Domingo, MINERD, 2013, p. 223-232.

⁶³⁷Il convient de rappeler encore que le collège en République Dominicaine comprend quatre classes : 5^e, 6^e, 7^e et 8^e basiques alors que le niveau collège en République d'Haïti est constitué de trois classes : 7^e, 8^e et 9^e année. Vu cette différence, nous n'avons pas considéré la classe de 5^e du collège de la République Dominicaine afin de garder une homogénéité dans cette analyse comparative.

⁶³⁸*Plan decenal de educación instituciones que lo conforman, Educación Básica, op. cit.*, p. 223 : « *Reconocer y relacionarse solidariamente con las necesidades y potencialidades básicas de su grupo de pertenencia y de los demás* ».

social »⁶³⁹. Cette perspective montre qu'il est conseillé de mettre aussi en exergue l'enrichissement de la compréhension chez les citoyens sur des faits historiques insulaires, et plus spécifiquement d'Hispaniola. Notons que les programmes dominicains du niveau collège (6^e, 7^e et 8^e basiques) s'intéressent au cas d'Haïti, à la différence d'Haïti qui n'introduit pas de lien entre la République d'Haïti et la République Dominicaine dans ses curricula. Les apprenants dominicains sont invités à comprendre les processus historiques, politiques et socioculturels impliqués dans la construction de leur propre conscience nationale, caribéenne et universelle.

Quant au Niveau Intermédiaire (qui correspond au lycée en France), l'enseignement des Sciences Sociales porte autant sur le plan national que régional ou international. En effet, il est dit qu'il s'agit de proposer aux citoyens dominicains des connaissances historiques englobant la réalité politique, économique et socioculturelle de la région caribéenne ainsi que du monde extérieur :

le domaine des Sciences Sociales pour le Niveau Intermédiaire cherche à renforcer chez les élèves une attitude de créativité, de recherche et d'engagement envers leur réalité, en mettant l'accent sur des éléments spécifiques du profil politique, économique et socioculturel de la société dominicaine, des Caraïbes, de l'Amérique⁶⁴⁰.

Les objectifs des programmes du Niveau Intermédiaire souhaitent quant à eux forger aussi bien un lien fort entre la République Dominicaine, les Caraïbes et le reste du monde. Ce programme vise donc à guider les élèves dominicains à comprendre la réalité environnante et ce d'ailleurs afin d'encourager la créativité, l'esprit critique, la culture de la participation, la construction et la reconstruction du savoir et l'engagement dans l'action. Et c'est pourquoi ces programmes tendent à : « *promouvoir la formation intégrale d'une personne participative, entreprenante, solidaire, démocratique, civile et créative* »⁶⁴¹. En conséquence, ils prennent en compte les potentiels des apprenants et leurs capacités espérant assurer ainsi la participation des futurs citoyens aux processus éducatifs et sociaux. Cependant, certains chercheurs dominicains, comme par exemple Franklin Franco du groupe Fondation Juan Bosch, dans une étude intitulé : *El problema racial dominicano en los textos escolares/Le problème racial dominicain dans*

⁶³⁹Plan decenal de educación instituciones que lo conforman, *Educación Básica*, op. cit., p. 223 : « Percibir y comprender el proceso histórico y cultural para la construcción de las dimensiones nacional, caribeña y universal de su propia conciencia social ».

⁶⁴⁰Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, *Nivel Medio-Modalidad General*, op. cit., p. 88 : « El Área de Ciencias Sociales para el Nivel Medio procura fortalecer en los/as alumnos/as una actitud de creatividad, búsqueda y compromiso frente a su realidad, enfatizando elementos específicos del perfil político, económico y sociocultural de la sociedad dominicana, el Caribe, América y el resto del mundo ».

⁶⁴¹Op.cit., p. 89 : « Promover la formación integral de una persona participativa, emprendedora, solidaria, democrática, civilista y creativa ».

les manuels scolaires, montre que les préjugés et les stéréotypes raciaux des auteurs de manuels scolaires ont mis comme en quarantaine les éléments touchant aux Noirs.

[...] les textes qui ont été approuvés en tant que textes officiels ont été préparés dans le cadre d'un programme pro hispanique raciste et incroyablement absurde. Beaucoup de ses auteurs, par exemple, lors de la rédaction du texte ont sauté la période de l'esclavage des Noirs qui couvre pourtant près de trois siècles de notre vie coloniale: les XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles⁶⁴².

Cela montre à quel point certains auteurs n'hésitent pas dans la réalité concrète à écarter l'histoire des Noirs, même si les programmes prévoient, officiellement, un enseignement sans discrimination.

Depuis le Niveau Basique jusqu'au Niveau Intermédiaire (soit le niveau lycée en France), ces curricula de l'enseignement d'Histoire et de Géographie englobent un programme très vaste. Pour le Niveau Intermédiaire, ils s'appuient non seulement sur la construction identitaire dominicaine, mais aussi se soucient de former, nous l'avons dit, une conscience caribéenne et ouverte au monde. Par ailleurs, il est souligné que : [...] *les études sociales faciliteront la création d'une conscience internationaliste, latino-américaine et caribéenne qui contribue de manière positive à l'appréciation des événements et des processus historiques ayant eu un impact sur la configuration de l'identité nationale dominicaine* »⁶⁴³. Là encore, ces programmes du Niveau Intermédiaire (niveau lycée) reconnaissent le lien d'une conscience universelle avec l'identité nationale. Reste à savoir si dans l'acte d'enseignement-apprentissage, Haïti fait partie de cette liaison des consciences ? Dans l'ancien programme du Niveau Intermédiaire, il n'y avait pas de souci pour évoquer Haïti à une autre époque. Dans la partie qui concerne *el Cuarto de Bachillerato* (la classe de Terminale dans le système français), les contenus suivants ont forcément un regard sur Haïti : « *Émergence de la colonie française et relation des deux colonies au XVIII^e siècle. Effets de la Révolution française sur l'île de Saint-Domingue. Division politique de l'île. Division régionale de la République dominicaine.*

⁶⁴²Franklin Franco, « El problema racial dominicano en los textos escolares », in : *República Dominicana y Haití: el derecho a vivir*, Santo Domingo, Fundación Juan Bosch, Colección Bosch Vive (Segunda edición), 2014, p. 201-211 (p. 208-209) : [...] *los textos que allí han sido aprobados como oficiales, se han elaborados dentro del marco de una perspectiva pro hispánica y racista increíble y absurda. Muchos de sus autores, por ejemplo, en la redacción del texto, saltan el periodo de la esclavitud de los negros; que por cierto cubre casi tres siglos de nuestra vida colonial: XVI, XVII, y XVIII* ».

⁶⁴³*Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, op.cit.*, p. 89: « [...] *los estudios sociales facilitarán la creación de una conciencia internacionalista, latinoamericana y caribeña que contribuya positivamente a la valoración de los hechos y procesos históricos que de alguna manera han incidido en la configuración de la identidad nacional dominicana* ».

État, nation et territoire »⁶⁴⁴. Dans les contenus du manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Classe de 1^{ère} en France), la question de la domination d'Haïti sur la République Dominicaine est évoquée. Mais cela revoie aussi à une période ancienne. Il est à constater que dans les anciens programmes officiels du Niveau Intermédiaire (niveau lycée en France), l'étude d'Haïti n'était pas niée.

Qu'en est-il du nouveau curriculum dominicain? Il faut d'abord souligner que dans les nouveaux programmes d'histoire et de géographie dominicains, les classes de 7^e et 8^e (qui correspondent aux classes de 5^e et 4^e en France) font désormais partie du Niveau Intermédiaire. Dans ces nouveaux programmes officiels, il y a le *Primero de Bachillerato*, (Classe de 1^{ère}), dit 3^e degré du premier cycle du Niveau Intermédiaire –qui devrait être équivalent de la classe de 4^{ème} dans le système français–, qui accorde aussi une place spéciale à Haïti. Par exemple, dans cette partie du nouveau curriculum, nous pouvons noter qu'en République Dominicaine on fait le choix d'étudier le cas d'Haïti de manière séparée comme le souligne d'emblée l'intitulé du contenu : « *Frontière Impériale : Interventions des États-Unis dans le bassin des Caraïbes* »⁶⁴⁵ où l'on fait mention d'Haïti (1915-1934) avec précision. Ainsi, les élèves auront à étudier indistinctement les mouvements locaux de résistance aux occupations militaires et les mesures de répression des forces nord-américaines comme : « *Cacoïsme* »⁶⁴⁶ dirigé par Charlemagne Peralte en Haïti, la guérilla paysanne des « *gavilleros* » et le mouvement nationaliste en République Dominicaine. Cette partie du programme s'intéresse ensuite au cas d'Haïti dans le titre du contenu : « *Crise économique, seconde guerre mondiale: dictatures et montée du populisme en Amérique latine* »⁶⁴⁷. Mais le nom d'Haïti n'est pas dans le titre.

Les régimes duvaliérismes seront mis en évidence puisque nous pouvons lire : « *Autoritarisme dans le bassin des Caraïbes : République dominicaine, Cuba, Nicaragua, Guatemala, Colombie, Venezuela, Haïti. Lutttes politiques contre les dictatures et la répression*

⁶⁴⁴*Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, op.cit.*, p.289 : « *Surgimiento de la Colonia Francesa y relación de las dos colonias en el siglo XVIII. Efectos de La Revolución Francesa en la isla de Santo Domingo. División política de la isla. División regional de la República Dominicana. Estado, nación y territorio* ».

⁶⁴⁵Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), *Diseño Curricular Nivel Secundario Primer Ciclo (1^{ro}, 2^{do}. y 3^{ero}.) 7^{mo}, 8^{vo}. y 1^{ero}*, Versión preliminar para revisión y retroalimentación, Santo Domingo, D.N., Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos, 2016, p. 480 : « *Frontera Imperial: Las Intervenciones de los Estados Unidos en la Cuenca del Caribe* ».

⁶⁴⁶À partir de 1911, les difficultés économiques et l'hostilité entre l'«aristocratie» mulâtre et la masse de la paysannerie noire, conduisirent Haïti à de grandes crises économique-politiques. Une puissante insurrection du nom de Cacos débuta. Son principal meneur : Charlemagne Peralte, résistera aux Occupants nord-américains entre 1915-1934. Le manuel scolaire dominicain nomme ce mouvement révolutionnaire : Cacaïsme.

⁶⁴⁷*Diseño Curricular Nivel Secundario Primer Ciclo (1^{ro}, 2^{do}. y 3^{ero}.) 7^{mo}, 8^{vo}. y 1^{ero}*, op.cit., p. 482 : « *Crisis económica, Segunda Guerra Mundial: dictaduras y auge del populismo en Latinoamérica* ».

»⁶⁴⁸. Au final, un autre intitulé a été introduit dans le nouveau programme officiel de *Primer de Bachillerato*, à savoir : « *La guerre froide en Amérique latine: dictatures et régimes de sécurité nationale. Violations des droits de l'homme* »⁶⁴⁹. Il y sera ciblé spécifiquement le régime de François Duvalier (1957). Tout cela laisse pressentir que les crises économiques, et sociopolitiques durant les périodes dictatoriales (1957-1986) seront largement étudiées.

Il est à noter toutefois que les relations diplomatiques haïtiano-dominicaines actuelles, nous l'avons déjà mentionné, semblent être passées aux oubliettes. Et la partie de ce nouveau programme officiel du *Primer de Bachillerato*, qui s'intéresse sur la Géographie, ignore pourtant la question de la frontière.

Néanmoins, pour ce qui a trait aux faits historiques, nous remarquons à nouveau qu'il n'y a aucun souci à représenter Haïti dans le nouveau curriculum officiel du Niveau Intermédiaire de la République Dominicaine. Ainsi, en étudiant l'Histoire dominicaine en classe de *Tercero de Bachillerato*, dit 5^e degré du deuxième cycle du Niveau Intermédiaire (qui correspond à la classe de 1^{ère} en France), un panorama d'Haïti est dressé :

Impact de la Révolution française et de la révolution haïtienne sur l'île de Saint-Domingue et les Caraïbes. Débat historiographique sur cet impact.
Occupation haïtienne de 1822: Unification de l'île sous le gouvernement Boyer: secteurs sociaux pour et contre. Changements sociaux, augmentation des exportations et de la production paysanne; causes de la stabilité et de la crise du régime boyériste. Mouvements d'opposition des deux côtés de l'île⁶⁵⁰.

Les nouveaux programmes officiels dominicains du Niveau Intermédiaire définissent de ce fait une sorte de coexistence démocratique reconnaissant identité et diversité culturelle. À titre d'exemple, la partie touchant plus spécifiquement la classe de *Cuarto de Bachillerato*, dit 6^e degré du deuxième cycle du Niveau Intermédiaire (qui correspond à la classe de Terminale en France), propose d'étudier une notion intitulée : « *Identité nationale et pensée*

⁶⁴⁸ *Diseño Curricular Nivel Secundario Primer Ciclo (1^{ro}, 2^{do}. y 3^{ero}.) 7^{mo}, 8^{vo}. y 1^{ero}, op.cit., p. 482 : « Autoritarismo en la cuenca del Caribe: la República Dominicana, Cuba, Nicaragua, Guatemala, Colombia, Venezuela, Haití. Luchas políticas contra las dictaduras y represión ».*

⁶⁴⁹ *Op.cit.*, p. 484 : « *La Guerra Fría en América Latina: dictaduras y regímenes de Seguridad Nacional. Las violaciones de los Derechos Humanos* ».

⁶⁵⁰ MINERD, *Diseño Curricular Nivel Secundario Modalidad Académica Segundo Ciclo (4^{to}. 5^{to}. y 6^{to}.)*, 2^{do}. 3^{ro}. 4^{to}, Versión preliminar para revisión y retroalimentación, Santo Domingo, D.N., Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos, 2017, p. 448 : « *Impacto que tuvieron sobre la isla de Santo Domingo y el Caribe la Revolución Francesa y la Revolución de Haití. Debate historiográfico sobre este impacto. -Ocupación haitiana de 1822: unificación de la Isla bajo el gobierno de Boyer: sectores sociales a favor y en contra. Cambios sociales, aumento de las exportaciones y de la producción campesina; causas de la estabilidad y de la crisis del régimen boyerista. Movimientos de oposición a ambos lados de la isla* ».

dominicaine ». Cet intitulé suggère la référence à l'indépendance haïtienne. Le texte de référence qui y est adjoit le confirme très précisément :

Le contexte historique des réflexions sur l'identité dominicaine: la révolution haïtienne et l'indépendance hispano-américaine. Haïti dans la pensée dominicaine: de la menace géopolitique au dilemme civilisation vs barbarie. L'essentialisation de Trujillo comme "ennemi"; persistance de ce dogme jusqu'à présent. Critique de "l'inimitié" de l'Haïtien comme fondement de la domination nationale⁶⁵¹.

Cela permet de comprendre que dans les activités d'enseignement-apprentissages, l'évocation de la construction de l'identité dominicaine est conçue comme nécessitant une réflexion autour d'Haïti, du fait de sa domination sur la République Dominicaine de 1822 à 1844.

En somme, le scénario de l'Histoire d'Haïti est bien sur la scène des anciens et des nouveaux programmes officiels d'Histoire de la République Dominicaine. Toutefois, étant donné les conflits actuels haïtiano-dominicains, lors de la transmission des savoirs, l'élève n'est-il pas orienté vers un rejet, voire un climat de haine envers l'Autre haïtien ? C'est ce que nous ne pouvons pas vraiment confirmer parce que ces types de questions, intégrées à notre questionnaire, n'ont pas obtenu de réponses... Il y a quand même une sorte de raidissement. En ce qui concerne cette question, on peut voir : « De la construction de l'opposition des petits peuples par l'école : la vision des enseignants et enquête » dans la troisième partie intitulée : « Identité (s) et nationalisme (s) en Haïti et en République Dominicaine ».

c. Comparaison des curricula

Élaborer un programme revient à notre avis à « didactiser » en quelque sorte un savoir ou une matière et à le/la rendre accessible aux enseignants qui vont ensuite le « didactiser » encore, et ce de manière simple, afin de le/la rendre accessible aux élèves. C'est-à-dire qu'ils vont créer eux-mêmes le cours qu'ils vont donner. Cette transposition didactique est une sorte de transformation du savoir savant au savoir enseigné qui établit un pont entre le Ministère et les enseignants. Et c'est à ce niveau que les ressentis sont exacerbés... Nicole Bizier rappelle à cet égard :

Quand les équipes d'enseignants se mettent au travail pour l'élaboration de programmes, elles le font habituellement à partir des énoncés de compétences qui proviennent du ministère. Cette

⁶⁵¹*Diseño Curricular Nivel Secundario Modalidad Académica Segundo Ciclo (4^{to}. 5^{to}. y 6^{to}.), 2^{do}. 3^{ro}. 4^{to}, Op.cit., p. 503 : « El contexto histórico de las reflexiones sobre la identidad dominicana : la Revolución Haitiana y las Independencias Hispanoamericanas. Haítí en el pensamiento dominicano : de la amenaza geopolítica al dilema civilización vs barbarie. La esencialización trujillista como el "enemigo"; persistencia de este dogma hasta el presente. Crítica de la "enemización" de lo haitiano como fundamento de la dominicanidad ».*

liste, parfois longue, ne constitue pas le programme d'études ; elle donne une idée de ce que l'enseignant devra permettre d'acquérir. Tout reste à faire : l'organisation, le choix des cours et de leur contenu⁶⁵².

En ce sens, dans une étude des programmes officiels de deux pays différents, il est donc important de chercher à appréhender la « tendance » retenue par les ministères et les enseignants vu l'étendue des contenus et des stratégies possibles. Voilà l'une des raisons pour lesquelles comparer les programmes officiels des deux pays comme Haïti et la République Dominicaine suppose de permettre d'identifier des différences et des similitudes. Il s'agit également d'évaluer les intentionnalités de ces programmes. Selon P. Clément et ses collaborateurs, la comparaison des manuels ou de ses contenus tend à permettre de repérer les valeurs dominantes et des dominants : « (...) leur identification nécessite une clarification épistémologique et idéologique préalable »⁶⁵³. Les valeurs idéologiques dominantes, inscrites dans les programmes officiels orientent les contenus des manuels scolaires.

Traditionnellement, en République d'Haïti, les Sciences Sociales se résument à l'école aux cours d'Histoire et de Géographie, soit 3 heures par semaine sur 30 semaines et donc 90 heures par année. Les programmes officiels d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti sont bâtis à partir de grands thèmes qui sont tous enseignés dans les classes, mais selon des sous-thèmes, des points et des caractéristiques différentes. Ces programmes officiels affichent des objectifs spécifiques et font des suggestions d'activités d'enseignement-apprentissage et des stratégies d'évaluation pour chaque thème et chaque classe. Ensuite, l'enseignant fait des choix, selon son idéologie et ses capacités.

En République Dominicaine, les cours d'Histoire et de Géographie sont communément présentés dans les programmes officiels sous le nom de *Área de las Ciencias Sociales/Domaine des Sciences Sociales*. La quantité d'heures de cours est de 3 heures par semaine sur 30 semaines, soit 90 heures par année. Il y a donc autant d'heures dédiées à ces disciplines qu'en Haïti. Dans des Plans Décennaux plus élaborés que ceux d'Haïti, le Ministère de l'Éducation de la République Dominicaine (MINERD) présente les programmes de Sciences Sociales pour chaque classe, avec les finalités de chacune d'elle. Même si nous notons des similitudes, il

⁶⁵²Bizier Nicole, « Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion : la discipline enseignée », 2010, p. 6, <https://cdc.qc.ca/parea/787576-bizier-accompagner-enseignants>, consulté le 10/12/2018.

⁶⁵³« Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », *op.cit.*, p. 4.

ressort que le MINERD ne découpe pas les programmes en grands thèmes ou sous-thèmes comme en Haïti, particulièrement au Niveau Basique (niveau collège en France), mais retient plutôt quatre grandes parties : la dimension spatiale, la dimension économique, les dimensions socio-culturelles et la dimension citoyenne. C'est donc là la perspective principale de ces programmes officiels dominicains.

L'UNESCO, dans une étude internationale autour de la révision des programmes d'une cinquantaine de pays, a montré l'évolution des tendances de chacun de ces pays quant à la préparation des programmes officiels. Cela fait ressortir combien les programmes officiels de chaque pays peuvent être différents les uns des autres. Cela dépend du pays, de l'attente de la population scolaire et des révisions curriculaires. Chaque pays défend ainsi sa vision du monde, ou du moins, chaque groupe d'acteurs éducatifs souhaite mettre en valeur son opinion (son idéologie...) autour de l'éducation, sa vision qui est nourrie de ses croyances, de son niveau socio-politique :

En matière de révision et d'aménagement des programmes, il n'y a pas de méthode universellement valable. Les méthodes varient selon les pays et les programmes, ce qui n'est nullement surprenant. Les peuples de diverses parties du monde -voire les habitants d'un même pays -diffèrent souvent dans leur appréciation des valeurs, dans leurs conceptions de l'enseignement, de la nature de l'enfant et du processus d'apprentissage, et dans l'idée qu'ils se font du programme d'études, de la discipline et des méthodes pédagogiques. Des peuples qui n'ont ni la même religion, ni la même idéologie sociale et le même système économique, ni le même idéal de vie, auront forcément une conception différente de ce que peut être un programme satisfaisant, ainsi que des personnes ou des organes qui devraient être chargés de le réviser et de l'améliorer⁶⁵⁴.

Il est donc aisé de comprendre qu'il y a des différences dans l'élaboration des programmes officiels et les leçons des manuels entre la République d'Haïti et la République Dominicaine. Chacun de ces pays a des valeurs et des idéologies précises dont il souhaite imprégner ses élèves. Chaque pays est autonome à ce niveau. Ainsi, les programmes officiels dominicains suivent la ligne du principe de la *Loi Organique de l'éducation dominicaine*. Si les Programmes de la République Dominicaine diffèrent de ceux d'Haïti en ce qui a trait aux articles de loi, il semble qu'en Haïti améliorer l'éducation à partir des articles de loi n'est pas inscrit dans le projet éducatif. La question de loi dans l'éducation en Haïti est loin d'être au premier plan. Les articles de loi sont pourtant importants tant dans l'élaboration que dans la révision des programmes : « *Dans un certain nombre de pays, non seulement la révision des programmes ou leur modification doit être sanctionnée par une loi, mais le Parlement peut, de son propre chef, imposer l'enseignement d'une matière particulière, par exemple d'une langue*

⁶⁵⁴« La Révision des programmes scolaires », *op.cit.*, p. 5.

étrangère donnée »⁶⁵⁵. Puisque l'élaboration et la révision des programmes suivent la *Loi Organique de l'éducation dominicaine*, ces programmes sont plus riches et plus harmonisés qu'en Haïti. Ils semblent être cohérents avec ce qui est exprimé dans la fondation théorique du curriculum, en proposant une formation intégrale aux élèves dominicains. Il est à noter que pour chaque niveau, il y a un groupe d'experts, des représentants de l'ensemble des entités formant la société dominicaine qui préparent les programmes officiels, sous forme d'un très volumineux document, nous l'avons dit. Ce document contient les textes officiels et l'ensemble des programmes de toutes les classes. Cela peut expliquer peut-être que dans les contenus des manuels dominicains, les périodes historiques traitées sont d'une plus grande amplitude que celles des manuels scolaires haïtiens.

Qu'en est-il de la cohérence de ces programmes ? Le terme cohérence vient du latin *cohaerentia*, qui signifie cohésion ou relation entre une chose et une autre. La [...] *cohérence des programmes* » devrait être un objectif politique fondamental »⁶⁵⁶. Dans une étude comparative des programmes officiels de mathématiques entre l'Équateur et le Venezuela, Julio Mosquera a rapporté une expression de Tim Oates : la « *coherencia curricular/cohérence curriculaire* » et indique que : « *la cohérence des programmes est nécessaire pour avoir un impact positif sur la qualité de l'éducation* »⁶⁵⁷. De plus : « *Un système est considéré comme cohérent lorsque le curriculum, l'éducation, les manuels, le contenu de l'enseignement, la pédagogie et l'évaluation sont alignés et se soutiennent entre eux* »⁶⁵⁸. C'est-à-dire que pour déterminer le résultat d'un système éducatif, il convient de chercher le lien entre les programmes officiels, les contenus de manuels et la question de l'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, l'interaction entre les programmes officiels et de l'évaluation est une question importante.

Les programmes traditionnels d'Haïti sont divisés en petites parties, surtout ceux du niveau secondaire (niveau lycée), et certaines parties n'ont aucun préambule, ni d'objectifs affichés. L'école haïtienne, nous l'avons souligné, semble ainsi plus « simplifiée » que celle de

⁶⁵⁵« La Révision des programmes scolaires », *op.cit.*, p. 6.

⁶⁵⁶Tim Oates, « Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England », University of Cambridge, 2010, p. 14 : « *curriculum coherence' should be a fundamental policy aim* », <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/112281-could-do-better-using-international-comparisons-to-refine-the-national-curriculum-in-england.pdf>, consulté 19/05/2018.

⁶⁵⁷Julio Mosquera, « Estudio comparativo de textos oficiales de matemáticas de Ecuador y Venezuela: los Sistemas de Ecuaciones Lineales », in : *Unión, Revista Iberoamérica de educación matemática*, n° 52, 2018, p.91-117 (p. 93), 2018 : « *se requiere mejorar la coherencia curricular para incidir positivamente en la calidad de la educación* », <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2018/52/04.pdf>, consulté le 20/05/2018.

⁶⁵⁸« Estudio comparativo de textos oficiales de matemáticas de Ecuador y Venezuela: los Sistemas de Ecuaciones Lineales », *op. cit.*, p. 93 : « *Un sistema es considerado coherente cuando el currículo nacional, los textos escolares, el contenido de la enseñanza, la pedagogía y la evaluación están alineados y se apoyan entre si* ».

la République Dominicaine qui détaille de manière claire et nette les objectifs de chaque discipline enseignée, ou du moins, son importance pour la vie de l'élève dominicain. Concernant la République Dominicaine, l'Histoire et la Géographie sont réunies en un seul document, ce qui fait que certaines fois –surtout au Niveau Basique (collège en France)–, il peut paraître difficile de cerner le programme de Géographie. Nous l'avons souligné dans les tableaux précédents, et cela tant en Haïti qu'en République Dominicaine, car les programmes de Géographie n'y sont pas vraiment définis, à tel point que nous pouvons avoir l'impression dans les programmes officiels que le lien entre ces deux pays serait passé sous silence. En Haïti, nous l'avons dit, il apparaît que la Géographie nationale n'est pas enseignée au niveau secondaire, ce qui fait que la limitation ou la négation de l'enseignement de la Géographie est encore plus évidente.

Rappelons qu'Haïti présente ses programmes de manière séparée. Les programmes officiels sont de petits formats par rapport aux programmes officiels dominicains où pour chaque niveau d'éducation les documents comptent quatre cent à six cent pages. Ce qui fait que parfois certains points dans les programmes officiels haïtiens paraissent peu explicites ou définis fort négligemment. Dans les programmes officiels dominicains, depuis le Niveau Basique, il existe aussi des critères de sélection et d'organisation du contenu. En d'autres termes, afin de sélectionner et d'organiser les contenus, un axe d'intégration est proposé. Pour le niveau secondaire, la République Dominicaine fait la description du programme de chaque degré. Même si Haïti le fait de façon plus réduite, chaque pays évoque l'Autre dans les programmes traditionnels du niveau lycée. Dans tous les cas, il nous semble que les modalités des techniques et les recommandations de ressources d'enseignement-apprentissage des programmes dominicains sont mieux définies que celles d'Haïti.

En revanche, dans les préambules des nouveaux programmes officiels de Sciences Sociales, le ministère MENFP et le MINERD présentent chacun les objectifs de l'éducation, la mission et les principes généraux de l'Enseignement Secondaire. Ensuite, viennent les finalités de l'enseignement des Sciences Sociales qui se concentrent sur des objectifs spécifiques. Rappelons que pour Haïti, il y a un nouveau secondaire avec un programme causant pour l'instant du tort aux élèves puisqu'ils sont difficiles à appliquer sur tout le territoire national. Le nouveau ministre de l'éducation, Pierre Josué Agénor Cadet en intervenant sur la généralisation de ce programme affirme d'ailleurs que : « *Le programme du Nouveau secondaire a été élaboré trop tard. L'État n'était pas tout à fait préparé pour l'appliquer, car*

cela avait requis beaucoup de moyens: Ce programme peut causer plus de tort aux familles ainsi qu'aux enfants si nous n'accordons pas ce moratoire »⁶⁵⁹.

Non seulement les programmes dominicains sont encore plus complexes que ceux d'Haïti, mais l'application des nouveaux programmes en République Dominicaine se confronte à divers obstacles, ne serait-ce que parce que le nouveau curriculum dominicain a suivi la *Loi Organique de l'éducation* en proposant des recommandations en définissant, par exemple, pour chaque discipline, les moyens de recours pour l'apprentissage, ce que ne fait pas Haïti.

Au niveau secondaire (niveau lycée) dans tous ces deux systèmes éducatifs, il s'agit de susciter un esprit critique chez l'élève. Cela est une requête de plus en plus sensible dans les programmes scolaires. Dans son ouvrage : *L'image des civilisations francophones dans les manuels scolaires*, Eliane Itti souligne que : « *les principales orientations de l'enseignement secondaire en histoire sont alors l'éveil de l'esprit critique* »⁶⁶⁰. Bien qu'il soit noté que : « *Le choix des contenus et méthodes doit stimuler chez les jeunes [haïtiens], l'esprit d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de jugement, l'aptitude à la recherche et la créativité, qualités indispensables à leur intégration dans le processus de production et de développement national* »⁶⁶¹, motiver l'élève et l'aider à avoir un esprit critique n'est mentionné dans le corps du texte officiel que brièvement. D'ailleurs, l'un des obstacles du système éducatif haïtien est que le couple enseignement-apprentissage est plus un « bourrage de crâne », réalisé hors des normes pédagogiques : « *En Haïti, les écoles imposent aux élèves de longues heures de bourrage de crâne fatigant et de mémorisation à outrance. Elles leur donnent beaucoup de devoirs et les font participer à des jeux peu créatifs* »⁶⁶². Il est dit sur le journal *Haïti Libre* qu'« *Il convient aussi de faire évoluer des programmes, un passage de la mémorisation (bourrage de crâne) à un système qui augmente les capacités d'analyse et de raisonnement est obligé* »⁶⁶³.

⁶⁵⁹Michelson Césaire, « Généralisation du Nouveau secondaire : le MENFP accorde deux ans de grâce aux écoles », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/191968/generalisation-du-nouveau-secondaire-le-menfp-accorde-deux-ans-de-grace-aux-ecoles>, consulté le 18/09/2018.

⁶⁶⁰Eliane Itti, *L'Image des civilisations francophones dans les manuels scolaires*, Paris, Éditions Publibook, 2003, p. 18.

⁶⁶¹*Curriculum de l'École Fondamentale Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle, op.cit.*, p. 7.

⁶⁶²« *The Many Obstacles to Education-Haiti An Island Luminous* ou *Les Nombreux Obstacles à l'Éducation par Marc E. Prou* », (s. d.), p. 1, <http://islandluminous.fiu.edu/french/part09-slide24.html>, consulté le 21/09/2018.

⁶⁶³Jean Dieujuste Senat, « Points noirs et perspectives de notre système éducatif », Port-au-Prince, Texte publié par *Haïti Libre* sous le titre :« Haïti-RD : Lauréats du Concours de texte «Les nouvelles batailles d'Haïti » », <https://www.haitilibre.com/article-22878-haiti-rd-laureats-du-concours-de-texte-les-nouvelles-batailles-d-haiti.html>, consulté le 21/09/2018.

Depuis l'introduction du curriculum dominicain, il est exigé que l'élève se procure tout type de ressources pour mieux apprendre. Par exemple, l'utilisation critique des sources d'information –recherches–, à savoir : utiliser les manuels de la région et autres textes auxiliaires tels que des dictionnaires, des encyclopédies, des livres de chronologie, des cartes géographiques, des guides de la ville, des journaux, des documents historiques, des magazines, des contrats et d'anciens traités, etc. peuvent aider à avoir un esprit critique, ouvert et flexible. Peut-être que tout ceci ne risque guère d'être trouvé en Haïti.

L'esprit critique est assurément nécessaire à tout élève de l'île d'Hispaniola. De ce fait, les programmes et manuels scolaires devraient inviter à la rupture des paradigmes et des modèles issus de l'école occidentale par la revendication de ce que Boubakary Diakité présente dans : *De la page d'écriture et du mythe de l'ancêtre rebelle : la problématique de l'écrit et de la parole dans le roman francophone ouest africain* comme : chercher à annuler les effets de la colonisation, en procédant à la : « réversion historique »⁶⁶⁴. Il rapporte que, selon le *Grand Dictionnaire Hachette*, la réversion est le : « retour au phénotype primitif après une série de mutations ». Par la réversion, B. Diakité caractérise l'attitude critique qui invite le lecteur, dans son antagonisme avec les cultures occidentales, à une démarche appelée : « la délecture »⁶⁶⁵. Ajoutons que c'est une perspective qui invite les élèves, les enseignants et tout le monde à lire les manuels scolaires, à construire un savoir nouveau, afin de transmettre diverses lectures et approches culturelle en passant par une nécessaire déconstruction de l'image eurocentrée.

Revenons sur ce point avec Tim Oates qui aborde la question de la cohérence curriculaire quand il parle de la révision curriculaire en Angleterre. Il souligne qu'un « programme scolaire devrait avoir pour objectif de promouvoir les aptitudes spirituelles, morales, sociales et culturelles des élèves et les préparer aux opportunités, responsabilités et expériences de la vie »⁶⁶⁶. La description des nouveaux programmes dominicains met en exergue les compétences de base, appelées : compétence en matière d'éthique et de citoyenneté, compétence en communication, compétence en développement personnel et spirituel, compétence en résolution de problèmes, compétence scientifique et technologique, compétence pensée logique, créative et critique. La perspective nouvelle que nous attendons avec une

⁶⁶⁴« De la page d'écriture et du mythe de l'ancêtre rebelle : la problématique de l'écrit et de la parole dans le roman francophone ouest africain », *op.cit.*, p. 49.

⁶⁶⁵*Idem.*

⁶⁶⁶« Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England », *op.cit.*, p. 4 : « The school curriculum should aim to promote pupils' spiritual, moral, social, cultural development and prepare pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of life ».

évoquant réciproquement ces deux pays dans les deux nouveaux programmes du niveau secondaire est en cours, mais selon une tonalité bien timide en Haïti.

Dans les programmes officiels dominicains, même lorsqu'une place est accordée à la culture internationale, l'emphase est mise sur la culture nationale et régionale. Haïti privilégie en revanche l'étude de la culture nationale et internationale, en accordant peu d'importance à la région caribéenne. Faut-il y revoir une tendance « française » ? Les programmes officiels de la République Dominicaine insistent en revanche autant sur la Caraïbe ou les Antilles, ces deux termes étant d'ailleurs souvent employés indistinctement, que sur le reste du monde alors que les programmes d'Haïti visent à glorifier beaucoup plus les périodes et empires coloniaux qu'à évoquer l'Histoire contemporaine haïtienne. Peut-être que des développements sur les tragédies de cette histoire contemporaine seraient difficiles. Pourtant, la République Dominicaine le fait pour l'époque trujilliste...

3. Conception et utilisation des manuels scolaires

Enseigner, éduquer et former de futurs citoyens, que ce soit les Haïtiens et Dominicains ou autres, pour prendre part à la vie sociale, politique et morale, dépend en grande partie de l'orientation que donnent les manuels scolaires, surtout nous semblent-ils, en ce qui concerne les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie qui poussent à s'interroger sur le monde qui nous entoure. La conception et l'utilisation des manuels scolaires font partie du projet du pouvoir central, répétons-le avec Alain Choppin et Martine Clinkspoor :

[...] il apparaît qu'[en France] les livres scolaires ont été depuis deux siècles l'objet de la sollicitude constante du pouvoir central ; l'administration, quel que fût le régime, n'a cessé de se préoccuper des ouvrages utilisés dans les établissements scolaires, que ce fût pour tenter d'en contrôler la production, d'en surveiller le contenu politique, idéologique, moral ou religieux ou d'en réglementer le financement⁶⁶⁷.

Ces propos montrent qu'il revient aux pouvoirs politiques de décider tant des contenus des programmes et des manuels scolaires que de leur orientation. Les manuels scolaires sont non seulement des outils de transfert des programmes vers les apprenants, les enseignants et les parents, mais ils transmettent également, nous l'avons dit, une certaine vision de l'identité et du monde et participent dès lors à la construction de toute identité nationale. Si les manuels scolaires transmettent avant tout des savoirs quant à une période donnée, selon les choix idéologiques attenants, il est évident qu'ils véhiculent un projet politique. Par conséquent, la

⁶⁶⁷*Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992, op.cit.*, p. 79.

conception, la rédaction et la publication de ces manuels scolaires sont soumises à de nombreuses exigences de la part des États, haïtien, dominicain ou autre, qui recherchent des formations utiles à leur cause.

Bernard, Clément et Carvalho stipulent que : « *le manuel scolaire est donc un échelon précis dans la transposition didactique* »⁶⁶⁸. L'un des objectifs de cette transposition didactique, c'est de rechercher l'adéquation des intentions didactiques d'un programme scolaire avec les manuels scolaires. En effet, la *Grounded theory*/Théorie ancrée de B. Glaser et A. Strauss et la méthode qualitative, méthodes déjà évoquées, ne sont pas anodines dans cette démarche. Elles sont donc liées à cette perspective : transposition didactique, parce que la *Grounded theory*, à l'instar de la méthode qualitative, suggère que l'analyse et la collecte des données se réalisent en tandem, c'est-à-dire en effectuant un aller-retour constant entre ces deux opérations. L'ensemble des éléments de recherche –données d'enquêtes ou tout type de documentations– sera codifié selon un procédé normalisé qui est à la fois inductif et comparatif, afin de mieux appréhender les transcriptions des textes dans les manuels scolaires. Bernard, Clément et Carvalho ont souligné que cette transposition didactique résulte de plusieurs stratégies, comme par exemple celles qui achèvent la rédaction du programme officiel, traduisant les poids respectifs du Ministère et des principaux acteurs du système éducatif.

Les stratégies des éditeurs des manuels, des auteurs des manuels ainsi que des auteurs ou diffuseurs d'images⁶⁶⁹ sont variables même si elles tendent toujours à asseoir le pouvoir en place. Questionner les stratégies des Ministères et les principaux acteurs des systèmes éducatifs s'avère dès lors nécessaire.

a. Objectifs et exigences du MENFP haïtien

Comme objectifs premiers, les États haïtien et dominicain cherchent, selon les écrits officiels, à créer une École de qualité, accessible à tous les citoyens et dirigée par un ministère de l'éducation nationale. Celui-ci doit exercer pleinement son rôle de garant de la démocratisation et de la qualité de l'éducation à tous les niveaux, dans les secteurs public et privé, à travers le territoire national. Le Ministère de l'éducation met toujours à jour un plan de direction. En 2004, le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) a posé les grandes lignes de la mise en place des politiques curriculaires en Haïti, tenant compte des différences

⁶⁶⁸« Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », *op.cit.*, p. 8.

⁶⁶⁹*Idem.*

existant dans cette société au niveau des normes sociales, des mentalités et des valeurs⁶⁷⁰. De par leurs contenus et leurs objectifs, les curricula jouent un rôle crucial dans la pratique scolaire de ces pays. Dans le Plan Opérationnel 2010-2015, qui se concentre sur la Refondation du Système Éducatif Haïtien, nous pouvons lire : « *le Curriculum est considéré comme étant le principal dispositif par lequel l'école haïtienne pourra remplir efficacement sa mission en participant à la socialisation et la formation du citoyen moderne que le processus de développement exige* »⁶⁷¹. Que ce soit le programme d'Histoire et de Géographie ou celui d'une autre discipline, il se doit d'être l'un des piliers curriculaires pour tester l'efficacité du système éducatif haïtien.

Chaque ministère de l'Éducation nationale conçoit son programme selon un modèle éducatif et s'engage à suivre certains objectifs et exigences. Le curriculum d'Haïti de 2004 a été destiné à promouvoir une vie citoyenne qui : « [...] *aura des retombées positives sur le pays dans son ensemble, d'où la préoccupation du ministère de faire accompagner le programme de mise en œuvre par une évaluation continue et dynamique pendant l'apprentissage* [...] »⁶⁷². Cependant, le programme national haïtien peut en fin de compte varier sensiblement selon les institutions qui l'appliquent (ou non). Rappelons qu'il existe une différence dans la formation des masses et celle d'une élite, laquelle étudie dans des écoles de type international (comme les écoles des Frères de l'Instruction Chrétienne, le Lycée français Alexandre Dumas, le collège américain Union School, ou le collège Sainte-Thérèse). Or, leurs programmes n'ont aucun rapport avec le programme scolaire haïtien. Ces écoles appliquent les programmes en vigueur en France, au Canada ou aux États-Unis et les élèves ne suivent donc pas le curriculum institué par le MENFP.

Il n'empêche que le Ministère, en tant que responsable de la politique éducative, chargé de l'Éducation nationale, a le devoir de définir et de contrôler la politique éditoriale dans le domaine des manuels scolaires, en collaboration avec toutes les instances concernées. Pour la réalisation de ces manuels scolaires, il peut faire appel à ses propres services ou aux services des autres ministères, en concertation avec eux, aux services d'entreprises publiques, parapubliques, privées, nationales ou étrangères. Dans le plan décennal de 2010-2015, la

⁶⁷⁰Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, « Le développement de l'éducation, Rapport national d'Haïti », 2004, p. 11, <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/haiti.pdf>, 2004, consulté le 23 /02/2018.

⁶⁷¹Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle, « Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien, Plan Opérationnel 2010-2015 », Port-au-Prince, MENFP, 2011, p. 21, <http://menfp.gouv.ht/Plan-Operationnel-2010-2015-.pdf>, consulté le 22/04/2018.

⁶⁷²*Op.cit.*, p. 22.

restructuration des programmes du ministère chargé de l'Éducation nationale haïtienne a cherché à :

fournir à l'École haïtienne le cadre curriculaire et l'ensemble des programmes nécessaires à la formation de citoyennes et de citoyens haïtiens modernes imprégnés de valeurs humaines, sociales, culturelles et politiques de justice et de progrès. Les programmes intègrent le socle commun de connaissances et de compétences à tous les niveaux du système. Le système éducatif dispose d'un curriculum rénové présentant, entre autres, le profil du nouveau (de la nouvelle) citoyen(ne) haïtien(ne) et le cadre d'enseignement/apprentissage⁶⁷³.

En l'occurrence, le ministère sollicite un socle commun de connaissances, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-vivre ensemble. Il souhaite concevoir et développer des programmes relatifs à la démarche et aux objectifs d'apprentissage, des objectifs relatifs à la pratique et au contexte d'enseignement, des exigences relatives à certaines valeurs et normes. Dans le préambule des programmes du 3^e cycle, le Ministère de l'Éducation Nationale prône que l'Éducation haïtienne vise avant tout à : « *favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable d'améliorer en permanence les conditions physiques naturelles du pays, de créer les richesses matérielles et de contribuer à l'épanouissement des valeurs culturelles, morales et spirituelles de son pays* »⁶⁷⁴. Ceci laisse entrevoir que le MENFP considère que les manuels scolaires doivent respecter les règles du bon usage linguistique et contribuer ainsi à la promotion de la langue et à l'équilibre culturel. Il convient d'éviter de reproduire des schémas sexistes ou raciaux, ou de défendre les valeurs morales, éthiques et religieuses de chacun. Dans un Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF), conclu entre le Gouvernement de la République d'Haïti, les Partis Politiques et les Secteurs Organisés de la Société Civile pour la Période 2010-2030, il est dit que :

Les programmes d'études et les méthodes pédagogiques seront revisités de façon à développer chez les futurs citoyens des connaissances, des savoir-faire et des valeurs qui font une place particulière à la connaissance de soi, le respect et la protection de l'environnement, la créativité, la valorisation de l'héritage historique et du patrimoine culturel du pays, la capacité de résoudre des problèmes, l'autonomie et la responsabilité, la capacité d'apprendre par soi-même, l'esprit scientifique, le sens civique, la solidarité, l'intégrité. Ces connaissances, savoir-faire et systèmes de valeurs seront intégrés dans des socles minimum de connaissances et de compétences définis pour chaque fin de cycle d'enseignement et des mécanismes seront conçus et mis en place pour les évaluer de façon continue⁶⁷⁵.

⁶⁷³ « Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien, Plan Opérationnel 2010-2015 », *op.cit.*, p. 22.

⁶⁷⁴ *Curriculum de l'École Fondamentale, Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle*, *op.cit.*, p. 6.

⁶⁷⁵ MENFP, « Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF) conclu entre le Gouvernement de la République d'Haïti, les Partis Politiques et les Secteurs Organisés de la Société Civile pour la Période 2010-2030 », Port-au-Prince, Chapitre III, 2010, http://www.fec.lacsq.org/fileadmin/user_upload/FEC/Dossiers/projet_de_pacte_national.pdf, consulté le 26/06/2018.

Même si dans la réalité chaque nouvelle équipe vient avec un nouveau programme avec des écrits officiels sans exécution, en tous les cas, tout cela laisse subodorer que le MENFP va procéder à l'analyse des programmes existants en vue de dégager leurs forces et leurs faiblesses et de formuler ensuite des propositions sur les modifications devant y être apportées. Est-ce que tous les enseignants sont formés et diplômés pour leurs tâches ? Notons pour cette problématique qu'entre 2015-2016 le Ministère a délivré les autorisations d'enseigner aux personnes qu'il estime y avoir droit, et ce sans aucun règlement sur les autorisations d'enseigner. Les objectifs et exigences renvoient à la supervision des centres scolaires. Selon l'inspecteur d'éducation de Zaragoza, Enrique Miranda Martín :

L'objectif ultime de la supervision scolaire est d'améliorer les processus d'enseignement/apprentissage et le fonctionnement des centres éducatifs. Exercer une supervision ciblée pour réaliser l'amélioration exige de favoriser le développement de la fonction de conseil/d'avis et de soutien aux écoles et aux enseignants pour créer dans les écoles des conditions organisationnelles, sociales et culturelles qui facilitent l'élaboration de propositions d'innovation et de changement⁶⁷⁶.

Emmanuel Thélusma⁶⁷⁷ a révélé que faute de moyens logistiques mis à la disposition des inspecteurs scolaires du MENFP, beaucoup d'écoles dans le département de l'Ouest du pays n'ont pas été inspectées en 2018. Cette remarque n'est-elle pas en fait à étendre à une grande part du pays ? En tous les cas, le MENFP dispose d'autres documents officiels pour améliorer la qualité de la formation des enseignants(es) afin d'avoir une éducation de qualité. Dans le nouveau document de 2018, il est dit : « *Les défis de qualité de l'éducation et de la formation en Haïti est un fait attesté par l'ensemble des documents de stratégie récents du système* »⁶⁷⁸.

Il importe de rappeler que les exigences sont donc de proposer des programmes et des objectifs détaillés pour l'organisation de la tâche enseignement/apprentissage (adaptation, application, évaluation,...) et des matériels fabriqués avec soin. En somme, le contenu des

⁶⁷⁶Enrique Miranda Martín, « La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros », in : *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, n° 1-2, 2002, p. 1-15 (p. 8) : *El objetivo final de la supervisión escolar es mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje y el funcionamiento de los centros. Ejercer una supervisión orientada a la consecución de la mejora supone priorizar el desarrollo de la función de asesoramiento y apoyo a los centros y al profesorado para conseguir crear en los centros escolares unas condiciones organizativas, sociales y culturales que faciliten el desarrollo de propuestas de innovación y cambio*, <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>, consulté le 22/12/ 2018.

⁶⁷⁷Emmanuel Thélusma, Résumé de l'article : « Dilemmes de l'Inspection scolaire en Haïti », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/184079/dilemmes-de-linspection-scolaire-en-haiti>, consulté le 17/07/2018.

⁶⁷⁸Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, Document d'orientations, Politique Nationale de Formation des Enseignant (e)s et des Personnes d'Encadrement, (PNF/EPE), Port-au-Prince, UNESCO, 2018, p. 7.

enseignements des manuels scolaires doit être conforme avec les programmes formels d'éducation et se doit de respecter au maximum les exigences éducatives. Mais, ce sont souvent de simples discours, inscrits dans les documents officiels du MENFP, les journaux, etc. sans aucune poursuite sur le terrain.

b. Objectifs et exigences du MINERD

Toutes les composantes du système éducatif dominicain se fondent sur la *Loi Générale de l'Éducation*. L'article 58 du titre 3, chapitre 2 stipule que : « *la qualité de l'éducation est une marque de référence du système éducatif dominicain ayant pour fonction de garantir l'efficacité et l'efficience du système* »⁶⁷⁹. L'un des objectifs fondamentaux du MINERD est donc la formation d'un citoyen qui sera capable de répondre à ses besoins aussi bien qu'à ceux de la société. Puisqu'il n'y a pas d'École de qualité sans exigences ministérielles, un paragraphe de l'article 59 tient à élucider que pour la réussite de cette éducation de qualité : « *Les autorités chargées de la supervision de l'évaluation globale du système peuvent accorder une importance particulière à la mise en place de mesures dans les cas où le processus éducatif n'aboutit pas à la qualité souhaitée* »⁶⁸⁰. Cette mesure de supervision vise à combattre l'inefficacité. De ce fait, le MINERD est responsable du recyclage des enseignants, du processus d'évaluation, de la réélaboration des *curricula* à l'exemple des manuels et peut exiger l'application des programmes.

L'article 64 du chapitre 2 stipule que : « *le curriculum sera flexible, ouvert et participatif* »⁶⁸¹. Il s'agit donc d'une politique curriculaire qui exige le respect des spécialités des différents niveaux d'éducation, mais dont l'enrichissement dudit curriculum est possible. C'est une porte ouverte à diverses interprétations et orientations. En conséquence, la *Loi de l'Éducation dominicaine* laisse entendre que la politique curriculaire est très inclusive. Il importe alors de viser à l'équité éducative, c'est-à-dire à une école de qualité tant pour les élites que pour les masses populaires. Le Secrétariat d'État à l'Éducation précise quant à lui :

Le nouveau programme d'études devrait avoir pour axe ou visée principale pour les élèves de mettre l'accent sur la formation humaine, civique, patriotique, éthique et esthétique, et sur la

⁶⁷⁹*Ley General de educación, op.cit.*, p. 20 : « *La calidad de educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y la eficacia global del mismo* ».

⁶⁸⁰*Op.cit.*, p. 21 : « *Las autoridades encargadas de la supervisión y de la evaluación global del sistema pondrán especial énfasis en el establecimiento de medidas para los casos en que el proceso educativo no resultare de la calidad deseada* ».

⁶⁸¹*Op.cit.*, p. 22 : « *EL currículo será flexible, abierto et participativo* ».

culture du travail en tant qu'élément libérateur des êtres humains, leur permettant de se transformer et de transformer leur réalité⁶⁸².

La démarche semble tout à fait louable. Ce sont les conditions de mise en pratique qui sont d'une autre teneur. Dans le *Manual operativo de centro educativo público* (2013)/ *Manuel opératif du centre éducatif public* (2013)⁶⁸³, pour soutenir la gestion et la réalisation de la qualité de l'éducation, le système d'enseignement pré-universitaire le MINERD dispose d'une série d'instruments et de mécanismes pour améliorer la qualité d'éducation. Citons entre autres : *El Sistema de Acompañamiento/Le Système d'Accompagnement* pour générer, dans chaque école, un échange de connaissances dynamique et la systématisation des bonnes pratiques, afin de réaliser la qualité des résultats attendus. *El Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes/le Système National d'Évaluation des Apprentissages* cherche à fournir un aperçu de l'ensemble du processus éducatif, basé sur la politique pédagogique, sur la conception de programmes et sur le développement curriculaire.

Cependant, l'un des problèmes graves liés à ce système éducatif est au final la mauvaise qualité de l'éducation malgré des réformes éducatives. Le directeur exécutif de la *Acción Empresarial por la Educación* : Darwin Caraballo déplore le fait qu'en 2018 alors que l'investissement dans l'éducation s'élève à 153 000 millions de pesos, ce qui représente le budget le plus important de l'État, « *la qualité de l'éducation ne s'est pas améliorée aux niveaux requis pour la population et en fonction de l'ampleur de l'investissement* »⁶⁸⁴.

c. Contrôles des Ministères

En République d'Haïti et en République Dominicaine, l'éducation n'est pas uniquement l'affaire des autorités étatiques ou des membres de l'enseignement dont le rôle consiste à inculquer des connaissances. Le secteur privé s'occupe d'un pourcentage très élevé d'élèves. Et cela, les contrôles du Ministère quant à l'application des programmes officiels sont d'une importance capitale :

⁶⁸²Secretado de Estado de Educación, *Plan Decenal de Educación en Acción, Tomo I, op.cit.*, p.28 : « *El nuevo currículo debía tener como eje o sujeto principal al alumnado, haciendo énfasis en la formación humana, cívica, patriótica, ética y estética, y en una cultura del trabajo como elemento liberador de los seres humanos, capacitándolos para transformarse a sí mismos y a su realidad* ».

⁶⁸³Ministerio de Educación de la República Dominicana Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo Dirección de Desarrollo Organizacional, *Manual operativo de centro educativo público*, Santo Domingo, MINERD, 2013, p. 24.

⁶⁸⁴Nazaret García, « *Calidad educativa sigue siendo baja pese a gran inversión* », Santo Domingo, *Hoy Digital*, 2018, p. 1 : « *Sin embargo, la calidad educativa no ha mejorado en los niveles exigidos por la población y de acuerdo a la magnitud de la inversión (...)* », <https://hoy.com.do/calidad-educativa-sigue-siendo-baja-pese-a-gran-inversion/>, consulté le 27/12/2018.

Dans la plupart des pays où sont élaborés des programmes officiels, ce sont les autorités centrales, responsables de l'enseignement, qui décident de leur révision pour des motifs d'ordre politique, économique et social et (subsidièrement) pédagogique les plans d'études traduisent souvent l'évolution des conceptions nationales⁶⁸⁵.

Encore faut-il que l'État se donne les moyens de tels contrôles. En Haïti, depuis des années, l'un des critères importants est que les manuels scolaires soient homologués par le MENFP et, en particulier, par le Service d'Aide et d'Homologation des Matériels Didactiques (SAHOMAD), attaché à la Direction du Curriculum et de la Qualité (DCQ), qui existe depuis 1996, et dont la fonction est de veiller à la qualité de l'éducation à travers les services du SAHOMAD⁶⁸⁶. Cette politique éducative considère donc bien les manuels scolaires comme d'importants atouts et des outils nécessaires pour organiser et dynamiser un secteur vital pour l'amélioration des conditions d'apprentissage des futurs citoyens haïtiens. Il se pourrait que pour des différents gouvernements haïtiens, ce contrôle soit loin d'être une réalité concrète. Néanmoins en 2006, sous la gouvernance du ministre Gabriel Bien-Aimé, le point officiel central de la politique du livre scolaire est qu' : « *en règle générale, tout manuel scolaire doit recevoir l'aval du SAHOMAD avant de se retrouver sur le marché et /ou en salle de classe* »⁶⁸⁷.

Selon Robenson Bernard⁶⁸⁸, le SAHOMAD reçoit en quatre exemplaires les manuels scolaires soumis par les auteurs et les achemine aux évaluateurs qui les analysent à partir d'une grille générale contenant des critères de qualité auxquels doivent répondre les manuels scolaires pour pouvoir être homologués. L'un de ces critères est que le manuel doit être organisé selon les principes directeurs du programme officiel.

Le MENFP publie en tous les cas des documents dans lesquels il exige que les manuels scolaires soient conformes aux normes du Ministère. La grille du SAHOMAD précise pour sa part que les manuels scolaires doivent correspondre aux orientations et aux normes préconisées par le Ministère, à ce qui a trait au programme visé ainsi qu'à son enseignement : « *le choix des contenus : [...]. Permet-il à l'apprenant de transformer son environnement et de s'ouvrir sur un monde moderne ? [...]. Valeurs : est-il exempt de stéréotypes sexistes et discriminatoires et*

⁶⁸⁵« La Révision des programmes scolaires », *op.cit.*, p. 6.

⁶⁸⁶La Primature (Service dépendant du Premier ministre), « Un pays-une école ! La rentrée en chiffres », 2006, n° 2, p. 1-7 (p. 4), in : *Primainfo, spécial rentrée des classes*, <http://caraiibesfm.com/primature/primainfo2.pdf>, document consulté le 28/07/2018.

⁶⁸⁷*Op.cit.*, p. 6.

⁶⁸⁸Robenson Bernard, « Homologuer le matériel didactique », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2007, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/42743/homologuer-le-materiel-didactique>, consulté le 29/11/2018.

tient-il compte des valeurs culturelles haïtiennes ? »⁶⁸⁹. Le SAHOMAD sensibilise donc, tant au niveau des auteurs que des éditeurs ou encore de celui des directeurs d'écoles. Il force parfois les maisons d'édition et même les auteurs indépendants à corriger, à modifier les manuels scolaires, afin qu'ils puissent répondre aux normes prescrites par le MENFP. Robenson Bernard souligne que : « Pour l'année 2005-2006, le SAHOMAD a évalué 205 manuels et matériels didactiques. Soixante-quinze (75) d'entre eux ont été homologués. Les autres représentent du matériel didactique de référence (ouvrages, planches, cartes géographiques qui n'ont pas été homologués »⁶⁹⁰.

En nous référant au « Plan Opérationnel de 2010-2015 », il ressort que le MENFP témoigne qu'il a constaté la faiblesse de la vigilance du système éducatif, ce qui l'empêche d'assurer efficacement ses fonctions majeures de régulation, de planification et de pilotage. De ce fait, le MENFP a adopté un plan d'action pour le relèvement et le développement d'Haïti, passant par une refondation et une nouvelle vision qui guide la refondation éducative. Le texte d'engagement du MENFP est le suivant :

[...], à tous les niveaux du système, les Curricula seront revisités en fonction des socles communs de connaissances et compétences. Et pour ce faire, il est décidé de renforcer la Direction du Curriculum et de la Qualité (DCQ) dont la mission première est de définir et développer les curricula et les programmes d'enseignement⁶⁹¹.

Dans les écrits officiels, la surveillance des manuels scolaires ne concerne pas seulement les manuels scolaires en soi, mais surtout les programmes et les enseignants. Aussi, pour arriver à une bonne qualité de l'éducation, il est dit que le MENFP procédera désormais : [...], à l'amélioration de la qualité (distribution de manuels et de kits scolaires, supervision et encadrement pédagogiques, santé-nutrition, etc.)⁶⁹². Ceci démontre que depuis 2015 l'ensemble des moyens pédagogiques permettant la bonne marche du système éducatif haïtien sont a priori pris en compte. Pourtant, à l'heure où nous rédigeons cette thèse, il apparaît que ce projet pour une éducation de qualité n'est pas encore sorti.

Quant aux programmes officiels, ces derniers devraient requérir une attention particulière, et ce avant même la conception des manuscrits et tout au long du processus des révisions curriculaires pour la réédition des nouveaux manuels scolaires. Car comme le suppose Roger Seguin, des commissions doivent avoir un statut institutionnalisé et elles doivent être

⁶⁸⁹« Un pays-une école ! La rentrée en chiffres », *op.cit.*, p. 7.

⁶⁹⁰« Homologuer le matériel didactique », *op.cit.*, p. 1.

⁶⁹¹« Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien Plan Opérationnel 2010-2015 », *op.cit.*, p. 21.

⁶⁹²*Op.cit.*, p. 23.

permanentes, dans la mesure où la production de manuels scolaires est une activité continue qui suppose des révisions des programmes, des rééditions, voire l'introduction de nouveaux manuels, mieux adaptés à l'évolution des contenus des *curricula* et de l'enseignement⁶⁹³. En réalité, il semblerait que ce ne soit pas le cas en Haïti, comme en témoigne, par exemple, Emmanuel Thélusma : « *Ils [les inspecteurs scolaires] sont pour la plupart des hommes de bureau. Ils viennent quand ils veulent* »⁶⁹⁴. De plus, [...] le « *service d'homologation des manuels didactiques (SAHOMAD) de la Direction du Curriculum et de la Qualité (DCQ) n'a jamais eu de fonds pour faire son travail depuis 2006* »⁶⁹⁵.

Le contrôle des inspecteurs scolaires est d'abord attendu sur les éditions et rééditions des textes scolaires, car il existe de nombreux éditeurs et auteurs en Haïti qui travaillent régulièrement avec le MENFP et produisent des manuels scolaires homologués comme la Maison Henri Deschamps ou les entreprises Deschamps-Frisch S.A, les Éditions KOPIVIT (l'Action Sociale), les Éditions Pédagogie Nouvelle, la Collection W2YPP Emmanuel, les Éditions Livrets Méthodistes, les Éditions Canapé-Vert, les Éditions Collège Universitaire Caraïbes (CUC) ou Université Caraïbes ou encore les Éditions Zémès⁶⁹⁶. D'autres ne respectent guère les consignes officielles.

La politique du MENFP est également de faciliter l'accès aux manuels scolaires à partir de prix accessibles en octroyant des subventions aux éditeurs. Cette politique est toujours en vigueur, quoique moins active, car souvent un mois après la rentrée des classes les manuels scolaires subventionnés ne sont pas prêts. Par exemple, le contrat entre le MENFP et la Maison Henry Deschamps est signé en septembre 2017 pour l'année scolaire 2017-2018. Le P.D.G. de la Maison Deschamps, Peter Frisch explique que :

Le gouvernement actuel a été installé au mois de mars. À la Maison Henry Deschamps, nous avons reçu le contrat de subvention le 1^{er} septembre dernier. C'est à partir de ce moment qu'on a commencé à définir les obligations respectives entre le MENFP, pour le compte de l'État haïtien et la Maison Henry Deschamps⁶⁹⁷.

⁶⁹³Roger Seguin, *L'élaboration des manuels scolaires, guides méthodologiques*, Paris, Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes Unesco, 1989, p. 64.

⁶⁹⁴Résumé de l'article : « Dilemmes de l'Inspection scolaire en Haïti », *op. cit.*, p. 1.

⁶⁹⁵*Collectif Haïti de France*, « Nouvelles images d'Haïti », in : *Le mensuel du collectif Haïti de France*, Paris, n° 102, 2011, p. 1-4 (p. 2) <http://chf-ressourceshaiti.com/data/chfressources/media/bulletin-d-information/NIH-102.pdf>, consulté le 17/07/2018.

⁶⁹⁶MENFP, « La liste des ouvrages subventionnés par l'État pour l'année académique 2015-2016 », 2015, p. 1, menfp.gouv.ht/ouvrages_subventionnés_par_Etat.html, consulté le 13/02/2018.

⁶⁹⁷*Le Nouvelliste*, « Livres subventionnés : l'État n'a toujours pas payé une gourde », 2017, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/176303/livres-subventionnes-letat-na-toujours-pas-paye-une-gourde>, consulté le 18/10/2018.

Il est à noter que même si les manuels sont subventionnés, le problème du retard de leur finalisation est un handicap. Les choix politiques quant aux manuels scolaires en général et d'Histoire et de Géographie en particulier sont prégnants, car ce sont eux qui orientent le regard porté par les apprenants d'Haïti et de la République Dominicaine. Encore faut-il que ces manuels scolaires arrivent dans les mains des élèves... Nous pouvons en effet nous demander quel enseignement est finalement proposé...

La Loi Générale de l'éducation de la République Dominicaine prévoit la question de la supervision scolaire au titre IV, chapitre I, en tant que fonction administrative, c'est-à-dire que le MINERD attribue certaines responsabilités à divers agents afin de : « *s'assurer de l'application du régime pédagogique, de l'application des programmes d'études et de s'assurer que l'école évalue les apprentissages* »⁶⁹⁸. Parmi d'autres éléments, cette vigilance que préconise ladite loi, article 72, section c) stipule que : « *Exécution et supervision : voici l'action immédiate du secrétaire et de ses organes pour la mise en œuvre de leurs plans et programmes, ainsi que des actions de contrôle nécessaires en termes de respect de celles-ci et des réglementations légales correspondantes* »⁶⁹⁹. Alors, grâce au *Système National de Supervision Éducative (SNSE)*, un document officiel est toujours élaboré et réélabore, comme guide de supervision scolaire.

En effet, sous le gouvernement du ministre de l'éducation Carlos Amarante Baret (2013-2017), en vue de la concrétisation des processus de développement d'éducation, le MINERD s'est occupé davantage du curriculum et de la gestion de sa qualité. En fait, a été adopté le *Modèle de Gestion de la Qualité (MGC)* pour les centres éducatifs dont le but est de développer l'éducation comme processus de construction avec la participation plurielle de divers acteurs de la société dominicaine. Il est précisé qu' : « *à l'heure actuelle, le Ministère de l'Éducation de la République Dominicaine (MINERD) promeut l'une des réformes les plus importantes de ces dernières années appelée : "Vraie Révolution Éducative"* »⁷⁰⁰. Les textes officiels ont montré concrètement qu'une révolution éducative est inscrite dans les discours de MINERD. Il

⁶⁹⁸Quête du savoir, Un site utilisant Le Web Pédagogique, « La supervision scolaire », 2018, p. 1, <https://lewebpedagogique.com/tacwime/2018/02/04/la-supervision-scolaire-2/>, consulté le 04/15/2018.

⁶⁹⁹*La Ley General de Educación 66'97, op.cit.*, p. 24 : « *Ejecución y Supervisión: es la acción inmediata de la secretaria y sus órganos para poner en ejecución sus planes y programas, así como la necesaria acción controladora en cuanto al cumplimiento de los mismos y de las disposiciones legales reglamentarias correspondientes* ».

⁷⁰⁰MINERD, *Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE)*, Santo Domingo, N.D, Equipo Oficina Nacional de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad Dirección Nacional de Supervisión Educativa, 2015, p. 10 : « *En los actuales momentos el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) impulsa una de las reformas más significativas de los últimos años denominada: "Verdadera Revolución Educativa"* ».

est déclaré d'ailleurs : « *en supposant que le curriculum, dont le développement guide et motorise le Modèle de Gestion de la Qualité depuis le centre éducatif, l'accompagnement, l'accessoire, l'évaluation et le contrôle axés sur les niveaux d'apprentissage des élèves sont nécessaires* »⁷⁰¹. Aussi, pour améliorer de façon durable la qualité de l'enseignement, le *Système National de Supervision Éducative (SNSE)* se charge de dépêcher des superviseurs pour procéder à des révisions constantes et planifier des processus d'enseignement-apprentissage. L'une des tâches spéciales de ces superviseurs est, à cet égard, de : « *surveiller, fournir et suivre l'exécution du curriculum dans tous ses aspects niveaux et modalités, ainsi que les différents plans, programmes et projets pédagogique* »⁷⁰². En conséquence, il s'avère que l'élaboration des programmes officiels, des manuels et l'application de l'ensemble des actions pédagogiques constituent bien pour l'État dominicain un point important.

Néanmoins, le système actuel de dotation officielle des manuels scolaires aux écoles publiques dominicaines passe par une série d'initiatives gouvernementales qui sont concrétisées et matérialisées par le secteur privé. Des appels d'offres sont ouverts notamment pour créer un climat de concurrence. Le MINERD n'a donc pas établi de contrôle direct ; au contraire, il travaille de concert avec le Secrétariat d'État à l'Éducation (SEE). Ce secrétariat se charge de gérer les composantes qui s'occupent elles-mêmes des affaires pédagogiques. Dans ce secrétariat, se trouve le Département des Achats et des Appels d'Offres. Il traite de l'ensemble du processus d'appel d'offres pour l'achat de matériels didactiques et l'application des imprimés mettant en concurrence différents éditeurs nationaux et internationaux. De surcroît, la Direction Générale des Matériels Éducatifs (DGME) appartient également au Secrétariat d'État à l'Éducation (SEE). Selon Richard Uribe :

Cette direction sollicite les achats au Service des Achats et des Appels d'offres, elle distribue les manuels scolaires aux directions régionales et aux districts du système national d'éducation publique, elle surveille la dotation et établit des contrôles pour préserver les matériels imprimés et/ou didactiques. (...). Parmi ses fonctions: elle doit participer à la préparation et à la rédaction des critères d'appel d'offres et d'achats; élaborer, avec la Direction Générale du Curriculum, les critères de sélection et de recrutement de l'équipe d'évaluation⁷⁰³.

⁷⁰¹*Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE), op.cit., p. 10 : « Asumido el currículo, cuyo desarrollo orienta y motoriza el MGC desde el centro educativo, se requiere de acompañamiento, asesoría, evaluación y control orientado a los niveles de aprendizaje de los estudiantes ».*

⁷⁰²*Op.cit., p. 13 : « Monitorear, brindar y dar seguimiento a la ejecución del currículo en todos sus niveles y modalidades, así como a los distintos planes, programas y proyectos educativos ».*

⁷⁰³« Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina », *op.cit., p. 55 : « Esta dirección solicita las compras al Departamento de Compras y Licitaciones, distribuye los libros escolares a las direcciones regionales y distritales del sistema educativo público nacional, da seguimiento a la dotación y establece controles para preservar los materiales impresos y didácticos. (...) Dentro de sus funciones están: participar en la elaboración y redacción de los criterios para llamado a concurso de licitación y compra; elabora,*

D'aucuns montrent toutefois que certains textes qui sont inscrits dans des manuels scolaires ne sont pas en résonance avec la réalité. Dans les recherches de l'UNESCO autour de la qualité de l'éducation en Amérique latine et dans la Caraïbe, nous pouvons lire :

La Colombie, le Guatemala et le Nicaragua ont des normes d'apprentissage sous la forme de listes de compétences attendues au niveau national. D'autres pays qui ne disposent pas de normes, comme la République Dominicaine et le Costa Rica, indiquent qu'on espère que toutes les écoles publiques du pays mettent en œuvre le programme national⁷⁰⁴.

Le regard à porter sur les écoles privées semble être oublié. Et ce que le MINERD souhaite attendre de la part des centres publics pour la mise en œuvre du curriculum n'est pas forcément une exigence suivie de faits.

Aussi, en République Dominicaine, de nombreuses écoles bilingues importent leurs propres manuels. Ils véhiculent donc des idéologies extérieures à la République Dominicaine et issues d'anciennes puissances colonisatrices. En d'autres termes, ces écoles n'utilisent pas les manuels qui sont produits par l'Association des Éditeurs de la République Dominicaine (ADEREDO), ce dernier réunissant pourtant sept maisons d'édition engagées dans l'élaboration des manuels scolaires dominicains avec l'approbation préalable du Ministère de l'Éducation nationale (MINERD). *La Santillana*, *la Susaeta Ediciones Dominicanas/la Santillana*, *la Susaeta Éditions Dominicaines* et *las Ediciones Sociedad María/les Éditions Société Marie*⁷⁰⁵ sont alors les principales maisons d'édition de référence.

En effet, les recours à la subvention pour les manuels scolaires relève plutôt de la politique haïtienne tandis qu'en République Dominicaine, c'est la politique de livraison des manuels par le MINERD qui est privilégiée. À ce sujet, Richard Uribe explique qu' : « *après le consensus national qui a approuvé le Plan Décennal d'Éducation entre 1990 et 2002 et jusqu'en 2004, plus de 19 millions de livres ont été distribués en République Dominicaine aux*

junto con la Dirección General de Currículo, los criterios para la selección y la contratación del equipo evaluador ».

⁷⁰⁴UNESCO, *Las Políticas Educativas de América latina y el Caribe*, Santiago, Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (LLECG), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), 2013, p. 12 : « *Colombia, Guatemala y Nicaragua cuentan con estándares de aprendizaje en forma de listados de competencias esperadas a nivel nacional. Otros países que no tienen estándares, como República Dominicana y Costa Rica, indican que se espera que todas las escuelas públicas del país implementen el currículo nacional* ».

⁷⁰⁵Esteban Delgado, « Los libros de texto: un negocio con portada educativa », Santo Domingo, *El Dinero*, 2015, p. 1, <https://www.eldinero.com.do/15229/libros-de-texto-negocio-con-portada-educativa/>, consulté le 17/12/2017.

étudiants des Niveaux Élémentaire et Moyen »⁷⁰⁶. Selon Estéban Delgado : « *On estime que sur les 2,5 millions d'élèves actifs dans le pays, un cinquième seulement (20%) des livres sont fournis par des éditeurs regroupés à la Aderedo, le MinerD ne fait que des appels d'offres pour acquérir de nouveaux manuels scolaires, quand ils manquent pour compléter l'inventaire de distribution des manuels scolaires gratuits* »⁷⁰⁷. Cette opération de distribution des manuels scolaires se fait principalement en direction des écoles publiques.

En conséquence, il existe tant en Haïti qu'en République Dominicaine différents types de manuels scolaires proposés sur le marché et élaborés et publiés par diverses maisons d'édition avec a priori les mêmes contenus, même si la mise en page ou l'iconographie sont différentes. Certains développements des contenus ne sont pas parfois en phase avec les attentes du Ministère. C'est pourquoi, plus précisément en République Dominicaine, certains manuels scolaires sont parfois supprimés depuis qu'il y a de sérieuses mesures pour le contrôle des manuels scolaires. Par exemple, *Le volume de Sciences Sociales 6* a été critiqué, et a été finalement soustrait des écoles dominicaines par le ministre Carlos Amarante Baret au début de l'année scolaire 2015-2016. Ce serait notamment parce que l'Histoire d'Haïti avait été beaucoup plus développée que celle de la République Dominicaine dans ce manuel scolaire, dédié à former une identité dominicaine...⁷⁰⁸. De ce fait, le ministre a exigé qu'une nouvelle version soit reproduite et a assuré à la communauté nationale qu'avant la fin de l'année scolaire 2015-2016, un appel au concours sera lancé pour l'élaboration de nouveaux manuels scolaires de l'enseignement primaire, et ce à partir du nouveau curriculum révisé et actualisé. Il importe dès lors d'étudier concrètement ces choix et de comparer les représentations proposées dans ces manuels scolaires.

⁷⁰⁶ « Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina », *op.cit.*, p. 54.

⁷⁰⁷ « Los libros de texto: un negocio con portada educativa », *op.cit.*, p. 1 : « *Se estima que de los 2.5 millones de estudiantes activos que hay en el país, sólo una quinta parte (20%) son suplidos con libros de las editoras agrupadas en Aderedo, ya que el MinerD sólo convoca a licitación para adquirir nuevos libros, cuando les faltan para completar el inventario de distribución de textos gratuitos* », <https://www.eldinero.com.do/15229/libros-de-texto-negocio-con-portada-educativa/>, consulté le 17/ 12/ 2017.

⁷⁰⁸ Guasapacho Noticias y Más, « Diputado Castillo pide Educación retire de escuelas libro trata más sobre la historia de Haití que la dominicana », 2015, p. 1, <https://www.guasaponoticiasymas.com/?p=18637>, consulté le 18/11/2018.

B. Analyse comparée des manuels d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine

Il semblerait que soit accordée aux manuels scolaires une mission de plus en plus importante dans la construction d'un peuple aujourd'hui ou, plus précisément, en ce qui concerne les marques de son identité. Quel que soit l'angle sous lequel cette problématique est analysée par les chercheurs, que ce soit sous l'angle de l'interaction KP (connaissance et pratique)⁷⁰⁹ ou celui de la « didactique/épistémologique »⁷¹⁰, toutes les études se retrouvent à un carrefour formatif obligatoire, celui du rapport étroit que ces supports scolaires entretiennent avec les représentations de soi-même, de son voisin et du monde extérieur. Selon Gabriela Ossenbach Sauter :

[...] la grande majorité des travaux réalisés sur les manuels scolaires ont porté en priorité sur la recherche historico-pédagogique en général, leur influence sur la création d'identités nationales et d'imaginaires collectifs, les processus de sécularisation des différents pays d'Amérique latine depuis l'indépendance⁷¹¹.

Dans ces annotations, Gabriela Ossenbach a montré que dans les manuels scolaires, il est fondamentalement question de la création de valeurs sociales, politiques nationales, voire des catéchismes politiques et religieux. Pour être bref, disons que les manuels scolaires caractérisent les éléments structurels d'une société et fonctionnent dès lors symboliquement, comme un miroir de celle-ci.

Les méthodes de recherche dans les manuels scolaires ont évolué pour répondre aux besoins des différents objectifs analytiques, à savoir : identifier les contenus et les approches didactiques, voire découvrir les hypothèses sous-jacentes et les connotations d'un texte.

Pour rappel, nous avons choisi quatre méthodes qui s'entrecroisent tout au long de ces analyses. Il s'agit de la *Grounded Theory* et de la méthode qualitative comme des méthodes qualitatives dont les analyses herméneutiques peuvent révéler des hypothèses sous-jacentes qui ne peuvent être mesurées. Ces méthodes nous aident à appréhender ce que nous disent les textes scolaires ou les types de messages qu'ils transmettent, et elles donnent, en d'autres termes, un

⁷⁰⁹Certaines de ces stratégies, identifiées par Bruillard, insistent sur le poids des pratiques de référence et des pratiques scolaires, et n'envisagent les programmes et manuels que sous l'angle de l'interaction KP, et non pas KVP comme dans le modèle KVP, présenté par Sandie Bernard, Pierre Clément et Graça S. Carvalho.

⁷¹⁰« Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », *op.cit.*, p. 8.

⁷¹¹« La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto manes », *op.cit.*, p. 155 : «[...] la gran mayoría de los trabajos que se han realizado en relación con los libros escolares han abordado prioritariamente, como lo ha hecho también la investigación histórico-educativa en general, su influencia en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia ».

aperçu de leur mode de présentation. Comme nous l'avons dit, il ne s'agit pas de nier le processus quantitatif, soit une analyse fréquentielle et spatiale mesurant le texte et déterminant combien de fois un terme est utilisé ou combien de fois est introduite une référence à une personne. Voir combien de fois est cité un espace qui est commun entre Haïti et la République Dominicaine ou un terme qui est attribué à l'un des deux pays fait sens. Nous verrons notamment comment et selon quelle fréquence sont évoqués ou représentés les termes : île, frontière, carte⁷¹².

Les deux autres méthodes que nous avons choisies et qui sont liées sont : le modèle KVP et les *Cultural Supportive Tools*(CST). Le premier nous intéresse pour ce qui est de la transposition didactique, la conception et la situation didactique. À ce propos, les termes île, frontière et carte seront présentés sous forme de grille d'analyse, comme le propose l'étude de Bernard, Clément et Cavalho⁷¹³ concernant le thème HRSE (*Human Reproduction and Sex Education*) dans les manuels scolaires français. Nous avons recours au CST pour aborder l'aspect culturel. Le *Cultural Supportive Tools* (CST) de Dijana Plut et Jelena Pesic, comme approche culturelle, paraît être l'une des méthodes-clés pour analyser les textes scolaires. Parler des manuels scolaires renvoie alors au *structural elements* (SE)⁷¹⁴, c'est-à-dire les codes, moyens visuels et graphiques, algorithmes, normes et règles, modèles et typologies. Étant donné la mission culturelle des manuels scolaires, dans les analyses qui suivent, notre effort visera à faire sortir quelques *Structural elements* (SE) ou, en conservant le cadre socioculturel, à contextualiser le concept de CST dans nos manuels scolaires. Autrement dit, à l'aide de CST nous verrons comment s'organisent les représentations sociales, collectives et individuelles retenues pour véhiculer une certaine approche culturelle.

1. Orientation selon la vision de chaque pays

La mission des manuels scolaires est continuelle et répond constamment, en fonction des pays et des époques retenues, aux besoins du peuple à qui ces manuels sont dédiés. Selon Brigitte Gaïti, les manuels scolaires de Terminale publiés en 1983 en France ont été écrits dans une conjoncture paradoxale, à savoir :

celle de la construction par des historiens d'un savoir disciplinaire autonome sur le contemporain au moment où se multipliaient dans un espace public élargi les appels au «devoir de mémoire», à la «repentance», à la désignation de responsables et à leur sanction judiciaire.

⁷¹² Voir la partie C. « Une seule et même île divisée en deux versants ».

⁷¹³ « Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », *op.cit.*, p. 10.

⁷¹⁴ « Toward a vygotskian theory of textbook », *op.cit.*, p. 506.

Les questionnements moraux, politiques, pédagogiques ont ainsi fortement concurrencé les problématiques historiennes, en même temps qu'ils stimulaient la recherche et lui conféraient une audience et un succès social sans égal⁷¹⁵.

Les manuels scolaires sont donc aussi un espace de mémoire par lequel se matérialisent les programmes scolaires et à travers lesquels se concrétise la culture scolaire d'une époque donnée, avec ses images et ses valeurs dominantes. À cet égard, Gabriela Ossenbach Sauter et José Miguel Somoza Rodríguez ont souligné que : « *les manuels scolaires sont aussi un espace « [...] de la société qui les produit, c'est-à-dire un espace dans lequel sont représentés les valeurs, les attitudes, les stéréotypes et même les idéologies qui caractérisent [...] l'imaginaire d'une époque (...)* »⁷¹⁶. Ces remarques nous rappellent que les manuels scolaires doivent, remplir selon eux, trois fonctions essentielles : une fonction représentative– Ossenbach Sauter et Somoza Rodríguez évoquent des représentations du monde– une fonction réflexive– qu'ils nomment miroirs de la société– et une fonction mémorielle– qu'ils désignent comme étant des représentations de la mémoire.

Alors, à partir de ces trois fonctions des manuels scolaires, dans la deuxième partie de cette recherche, nous étudierons en détail certains contenus de l'enseignement d'Histoire et de Géographie en Haïti et en République Dominicaine.

a. Les manuels en République d'Haïti

Pour le cours de Sciences Sociales à destination du niveau fondamental (niveau collège en France), soulignons que cet enseignement contient de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la citoyenneté. Il ne s'agit donc pas pour les élèves d'étudier seulement l'Histoire et la Géographie nationales, comme discipline d'intégration sociale et politique nationale.

Pour l'enseignement d'Histoire, les leçons portent sur l'histoire générale, celle du monde entier, en passant par les sociétés égyptiennes, les sociétés précolombiennes et l'histoire d'Haïti.

Les leçons de géographie s'intéressent en premier lieu à l'espace géographique mondial et, ensuite, à Haïti. La démarche est donc la même : d'abord le monde extérieur et ensuite l'approche nationale. Les manuels scolaires ont comme inféodé l'étude de l'Histoire et la

⁷¹⁵« Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », *op.cit.*, p. 60.

⁷¹⁶*Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina, op.cit.*, p. 44 : « *los textos escolares son también, [...] un espacio de la sociedad que los produce, es decir, un espacio en el que se representan los valores, las atitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan [...] el imaginario de una época (...)* ».

Géographie nationale contemporaine et celle des espaces insulaires et caribéens au profit de l'Histoire et de la Géographie universelle.

Pour mieux appréhender cette démarche, il convient de faire référence à l'expression « hybris du point zéro » du chercheur décolonial Santiago Castro-Gómez, qui évoque un modèle hégémonique dans la production des connaissances :

L'« hybris » est le péché que les Grecs attribuaient à l'homme qui, essayant de dépasser sa condition de mortel, voulait avec arrogance s'élever au statut de Dieu. L'épistémologie du « point zéro » est celle qui – en occultant la localisation ethnique, sexuelle, raciale, de classe ou de genre du sujet d'énonciation (Grosfoguel 2006)– se situe au-delà de tout point de vue et se présente de ce fait comme un discours objectif et universel. L'« hybris du point zéro » est ainsi le péché de l'homme moderne qui, voulant avoir le regard de Dieu en se situant dans un au-delà de tout point de vue, occulte son lieu d'énonciation et recouvre son épistémologie particulière sous un discours universaliste⁷¹⁷.

Cela sous-entend que les manuels d'Haïti sont nourris d'eurocentrisme et qu'ils adoptent en conséquence une position « subalterne », refusant de pousser Haïti à se regarder en face, afin de se placer au premier plan et se valoriser elle-même. Antonio Gramsci, un théoricien des *Subaltern Studies* a bien compris que certains : « groupes sociaux sont aux « marges de l'histoire », exclus de toute dynamique sociale, privés d'identité et réduits à la subordination par les groupes sociaux hégémonique et dominants »⁷¹⁸. Ces groupes sociaux sont réduits à la « subalternité » par les puissances coloniales et nous pouvons demander pourquoi ils choisissent d'y demeurer. Alors, Gayatri Chakravorty Spivak a repris le concept d'Antonio Gramsci et a affirmé que la seule définition « utile » d'un subalterne est d' : « être détourné de toute ligne de mobilité sociale. La subalternité est une position sans identité »⁷¹⁹. Ranajit Guha, historien indien, théoricien et initiateur des *Subaltern Studies* a rappelé que subalterne signifie être de « rang inférieur »⁷²⁰. Dans le contexte indien, il est : « comme un nom recouvrant tous les attributs de la subordination dans les sociétés d'Asie du Sud, que ceux-ci s'expriment en termes de classe, caste, âge, genre, emploi ou de tout autre manière »⁷²¹.

Les manuels scolaires d'un pays sont supposés généralement être d'abord le répertoire de ce qui est national, pour qu'ils participent à construire une dimension collective. Georges

⁷¹⁷Cité par Hurtado Fatima, « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine: une nouvelle dimension des inégalités? », in : *RITA*, n° 2, 2009, p. 1, <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialitt-violence-thema-11250.html>, consulté le 10/10/2018.

⁷¹⁸Alessandro Corio, « Subalternité et représentation aux Antilles », in : *Postcolonial Studies : Mode d'emploi*, Presse Universitaire de Lyon, éd. Collectif Write Back, 2013, p. 313-332 (p. 315).

⁷¹⁹« Subalternité et représentation aux Antilles », *op.cit.* p. 315.

⁷²⁰Cité par Isabelle Merle, « Les *Subaltern Studies* : Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale », *op.cit.* p. 10.

⁷²¹Cité par Isabelle Merle, *idem*.

Anglade a remarqué à cet égard que : « [...] *le manuel scolaire doit être, quelles qu'en soient les modalités de production, une œuvre de participation collective, un instrument périodiquement mis à jour, un outil qui reflète, par l'écoute du réel haïtien, les préoccupations du devenir collectif* »⁷²².

L'Amérique a assurément connu l'occupation et l'exploitation espagnoles dans son ensemble. L'île d'Hispaniola a été mise sous tutelle. Or cette domination politique, culturelle, religieuse et économique, n'est pas vraiment traitée dans les manuels haïtiens. Et Saint-Domingue, qui donnera Haïti, a été un espace colonial français. Cette colonisation est pour sa part au cœur de l'enseignement haïtien. En d'autres termes, bien que Saint-Domingue et Santo Domingo aient connu de durs et glorieux moments ensemble, l'évocation de l'actuelle République Dominicaine dans les manuels haïtiens est passée sous silence comme nous le traiterons dans la partie intitulée : « éduquer à s'opposer ».

Soulignons également que même si l'éducation civique est importante au niveau fondamental (niveau collège en France), les leçons ne concernent qu'un très bref enseignement autour de l'éducation à la citoyenneté et constituent les conclusions des contenus de ces manuels scolaires haïtiens. Les leçons portent plutôt sur les droits et les devoirs de l'homme haïtien laissant les thèmes de la démocratie, de la construction identitaire, et même de la solidarité haïtienne suggérés de façon implicite.

Nous pensons que la Caraïbe où se trouve Haïti allait avoir une place importante dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie d'Haïti. Toutefois, la Caraïbe ou les Caraïbes n'y sont évoquées que rarement⁷²³. En effet, il faut attendre la classe de 9^e année fondamentale (classe de 4^e en France) pour qu'au deuxième chapitre nous trouvions évoqués : « *Les grands moments du processus d'effondrement du système colonial esclavagiste dans la Caraïbe* »⁷²⁴. Les questions suivantes sont alors posées : « *Comment peut-on définir la Caraïbe ?* »⁷²⁵, « *Quels sont les pays qui composent la Caraïbe ?* »⁷²⁶. Est aussi fait mention de : « *l'unité et la diversité antillaise* »⁷²⁷ en présentant quelques caractéristiques des Antilles.

⁷²²*La géographie et son enseignement (Lettre ouverte aux professeurs), op. cit., p. 34.*

⁷²³Ce raidissement des études autour des Caraïbes que font les manuels scolaires est aussi traité dans un article écrit par Datrice Candio, Daisy Blanco et Marisol Diclo Mancebo Estripeaut, « Regards croisés sur la Caraïbe », Schœlcher, Université des Antilles, in : *Colloque : La prégnance du lieu dans la Caraïbe*, 2016, <http://www.manioc.org/fichiers/V16065>, consulté le 06/12/2018.

⁷²⁴*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit., p. 24.*

⁷²⁵*Idem.*

⁷²⁶*Op.cit. p. 25*

⁷²⁷*Idem.*

Ce chapitre annonce dès lors le souhait d'enseigner des éléments relevant de quelques îles voisines ravagées également par le système esclavagiste et qui sont, à l'heure actuelle, en situation de développement économique. Les intitulés suivants en témoignent : les « *conséquences de la Révolution Américaine et la Révolution française dans les colonies, principalement à Saint-Domingue, à la Martinique, à la Guadeloupe* »⁷²⁸. Ce manuel scolaire tend à montrer que l'Indépendance américaine a poussé la France à s'allier avec les États-Unis. En évoquant le : « *Processus d'effondrement du système colonial esclavagiste dans les petites Antilles (Martinique-Guadeloupe)* »⁷²⁹ est alors expliqué brièvement l'établissement des Français dans ces colonies. En évoquant ensuite : « *la Caraïbe à la recherche d'un nouvel équilibre économique, mouvement de libération à la Jamaïque, la Grenade et Cuba* »⁷³⁰, c'est l'effort d'émergence économique-politique de la Jamaïque, de la Grenade et de Cuba qui est mis en valeur. Plusieurs îles de la Caraïbe sont donc évoquées sur des points distincts. Il n'y a toutefois pas d'approfondissement des thèmes évoqués. Nadine Baggioni-Lopez dans sa réflexion pédagogique autour des nouveaux programmes de collège souligne qu' : « *en fin, en géographie, Haïti apparaît comme un exemple presque caricatural des enjeux que les élèves doivent étudier : inégalités, sous-développement, mondialisation, développement durable* »⁷³¹.

En somme, les trois manuels de collège traitent de la période préhistorique et de l'histoire du monde entier, en s'intéressant aux quatre continents, à la période précolombienne, aux grandes puissances coloniales et à leurs colonies, à la révolution américano-caribéenne et surtout à la révolution de Saint-Domingue, d'où découle l'évolution socio-politique faisant naître la République d'Haïti. Dans les contenus de géographie, très peu d'éléments sont traités et ils restent très généraux et euro-centrés.

Dans les manuels du niveau secondaire (niveau lycée en France), plus précisément en classe de 3^{ème}⁷³², il s'agit de continuer à étudier systématiquement l'Histoire et la Géographie (nationale et générale), mais avec un « oubli » des espaces insulaire et caribéen. Par exemple, dans une leçon de Géographie humaine intitulée : *Les mouvements de la population*⁷³³, pourquoi ne pas avoir évoqué la cruciale question de la mobilité haïtienne vers la République

⁷²⁸*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit., p. 28-38.*

⁷²⁹*Op.cit., p. 34.*

⁷³⁰*Op.cit., p. 36.*

⁷³¹Nadine Baggioni-Lopez, *Saint-Domingue/Haïti : histoire, géographie, enseignement (collèges, lycée professionnel)*, Lyon, Université Lyon, 2015, p. 113.

⁷³²Il est à rappeler que la classe de 3^e en Haïti fait partie du niveau secondaire (appelé lycée en France tandis qu'en France cette classe fait partie du niveau collège).

⁷³³*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit., p. 215.*

Dominicaine ? L'immigration haïtienne vers la République Dominicaine apparaît comme une problématique oblitérée. Au niveau de la 3^{ème}, les contenus de géographie ne sont guère développés. On passe brièvement sur des thèmes comme par exemple : *Denrées cultivées pour l'exportation et denrées cultivées pour la consommation locale*⁷³⁴ en faisant référence aux époques coloniales. Il est question de *L'occupation humaine d'Haïti*, où l'on parle des *apports de l'Afrique, de l'Europe et des Indiens*⁷³⁵. Ensuite viennent les concepts de : *mondialisation, de capitalisme*⁷³⁶ sans poser les problématiques liées à ces thèmes en vue de décoloniser l'esprit de l'élève. Étudier ces contenus ne pose, en effet, aucun problème, mais le déni de la géographie insulaire peut apparaître comme une réduction de l'essentialisation⁷³⁷ et une dénaturalisation de la culture locale en ignorant le territoire national. Soulignons que ce même manuel scolaire de 3^{ème} a recours à des formulations peu heureuses pour évoquer les inégalités sociales et leurs blocages : « *les inégalités sociales sont aussi très importantes en ce qui concerne le développement humain* »⁷³⁸.

Dans les manuels de Seconde et de 1^{ère} (connue sous le nom de Rhéto), l'Histoire est centrée sur la période révolutionnaire à Saint-Domingue et en France en évoquant longuement le passé colonial. Il y a un enseignement de Géographie générale qui porte particulièrement sur le capitalisme, le socialisme et la mondialisation. L'Histoire transcrite dans le manuel scolaire de Terminale (connu sous le nom de Philo) ne s'intéresse qu'aux périodes de 1804 à 1957 pour Haïti. Il n'y a aucune présence d'enseignement de Géographie. Il est à rappeler que le cours d'*Éducation à la Citoyenneté* s'arrête à la classe de 3^{ème}. Si ce cours d'éducation civique et morale enseigne le fonctionnement de la vie publique, pourquoi cela n'est-il fait que jusqu'au collège ? Est-ce une façon de se calquer sur le modèle scolaire français –dans les années 80–, très prégnant en Haïti ?

⁷³⁴*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit., p. 225.*

⁷³⁵*Op.cit., p. 227-229*

⁷³⁶*Op.cit., p. 232-238.*

⁷³⁷En pensant à la géographie comme Science qui a pour objet la description de l'aspect actuel du globe terrestre, au point de vue naturel et humain. De ce fait, la géographie humaine et physique développée dans ce manuel scolaire devrait aborder plus longuement les actualités locales telles que la musique, la cuisine, le carnaval, les ressources minières, la position géographique des plaines productives, poser la problématique de la disparition des denrées locales et interroger pour savoir comment faire pour les reproduire, etc. À notre avis, si on n'enseigne pas largement les éléments locaux, il y a réduction de ce qui est essentiel dans la vie quotidienne.

⁷³⁸*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit., p. 239. Voir annexe n° 13.*

b. Les manuels en République en République Dominicaine

En nous intéressant tout d'abord au Niveau Basique dominicain (niveau collège en France), à partir de la classe de 6^e basique (6^e en France), nous avons noté que l'enseignement des Sciences Sociales se fonde à la fois sur les espaces nationaux et internationaux. Néanmoins, au fur à mesure que l'on avance vers la 7^e basique (5^e en France), l'apprenant est invité à se concentrer davantage sur les espaces américains et ceux des Antilles. En 8^e basique (4^e en France), les cours sont dédiés plus particulièrement à la République Dominicaine, avec de nombreux éléments portant sur la Caraïbe. Ainsi, dans le chapitre : *El Caribe entre 1900 y 1970*⁷³⁹, nous retrouvons l'étude la révolution et de l'indépendance cubaine, par exemple : *La Cuba independiente*⁷⁴⁰ et l'étude sur Haïti, par exemple : *Haïti y la invasión norteamericana en 1915*⁷⁴¹. Toutefois, comme dans les manuels scolaires d'Haïti, nous remarquons pour l'évaluation des compétences, et ce dans le manuel scolaire de 8^e basique de la République Dominicaine (4^e en France), l'utilisation à deux reprises d'une carte géographique d'une demie île comme s'il n'y avait pas d'île complète⁷⁴². La carte géographique évoquant la Mer de la Caraïbe n'est d'ailleurs guère présente.

Les manuels dominicains du Niveau Intermédiaire (niveau lycée en France) envisagent pour leur part un enseignement des Sciences Sociales portant encore sur les espaces américain et caribéen. Mais le manuel scolaire de *Primero de Bachillerato* (classe de 3^e en France) est plutôt dédié à l'histoire et à la géographie du monde extérieur en évoquant : la préhistoire, la civilisation égyptienne, celle de la Rome, celle de la Grèce antique et celle de l'Inde. Par exemple, il est enseigné : « *La civilisation indienne s'est développée au sud de l'Asie sur une péninsule baignée par les eaux de l'océan indien et clôturée au nord par l'Himalaya* »⁷⁴³. Nous y retrouvons aussi une étude portant sur la littérature européenne, par exemple dans l'intitulé : *Los inicios de la Edad Media*, il est souligné que : « *Cette apogée commerciale a rendu possible l'expansion interne des royaumes européens* »⁷⁴⁴. Ensuite, vient la leçon : *El Renacimiento en Europa*⁷⁴⁵ qui aborde un peu cette culture. Ce manuel scolaire s'intéresse aussi aux guerres

⁷³⁹El libro *Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica*, op.cit., p. 91.

⁷⁴⁰Op.cit., p. 94.

⁷⁴¹Op.cit., p. 100.

⁷⁴²Op.cit., p. 172 et 204.

⁷⁴³*Sociedad 1, El libro Historia y Geografía Universal, Primero de Bachillerato*, op.cit., p. 48 : « *La civilización india se desarrolló al sur de Asia en una península bañada por las aguas del océano Índico y cercada al Norte por la cordilla de Himalaya* ».

⁷⁴⁴Op.cit., p. 112 : « *Este apogeo comercial hizo posible la expansión interna de los reinos europeos* ». Voir annexe n° 14.

⁷⁴⁵Op.cit. p. 124.

mondiales, à l'organisation des États, à la décolonisation de l'Afrique. En ce qui a trait à la géographie, c'est la géographie physique et humaine des cinq continents et l'économie mondiale qui sont étudiées. L'Amérique est alors évoquée. Il est souligné qu'il s'agit du continent le plus urbanisé de tous les continents parce que : « *plus des trois quart de la population vivent dans les villes* »⁷⁴⁶. Cependant, le manuel n'a pas évoqué le fait que déséquilibres régionaux, pauvreté et conflits sociaux sont l'origine de diverses discriminations. L'étude sur l'espace caribéen n'est pas faite dans ce manuel scolaire de *Primero de Bachillerato* (classe de 3^e en France). Il est toutefois mentionné que les caractéristiques démographiques de l'Amérique, comme par exemple la concentration des gens dans les villes, concernent notamment les Caraïbes.

Pour ce qui est du manuel scolaire de *Segundo de Bachillerato* (classe de Seconde en France), soulignons que ce manuel scolaire est le manuel du Niveau Intermédiaire (niveau lycée en France), parmi d'autres, qui se centre le plus sur l'Amérique et les Caraïbes. Le manuel scolaire de *Segundo de Bachillerato* propose des études à propos de la colonisation de l'Amérique. Il nous semble très intéressant de souligner que sont pris en compte les bienfaits de l'Afrique, suite à la colonisation organisée par l'Europe. L'héritage africain est même constamment valorisé comme lorsqu'il est dit : « *Les Africains ont apporté en Amérique de nombreuses coutumes et cérémonies qu'ils ont adaptées à leur environnement social* »⁷⁴⁷. Et ce manuel scolaire reconnaît que beaucoup d'éléments de la religion, de la culture, de la langue et de la gastronomie sont issus des rencontres entre Indigènes, Espagnols et Africains. Ce thème des rencontres est persistant dans les manuels scolaires de la République Dominicaine et montre combien la culture dominicaine est hybride.

Ce manuel scolaire s'est intéressé aux études de l'expansion du processus de colonisation française en Amérique et dans les Caraïbes. Sont citées diverses îles des Petites Antilles, comme des colonies importantes de la métropole française : la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane française. On évoque Saint-Domingue en disant à cette occasion que la côte nord-est d'Hispaniola est connue aujourd'hui sous le nom d'Haïti⁷⁴⁸. Il ya donc une présence d'Haïti dans ce manuel de *Segundo de Bachillerato* (classe de Seconde en France).

⁷⁴⁶*Sociedad 1, El libro Historia y Geografía Universal, Primero de Bachillerato, op.cit., p. 250 : « más de tres cuartas partes de la población vive en la ciudad ».*

⁷⁴⁷*Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato, op.cit., p. 57 : « Los africanos trajeron muchas costumbres y ceremonias a América las cuales adaptaron a su medio social ».* Voir annexe n° 15.

⁷⁴⁸*Op.cit., p. 68.* Voir annexe n° 16.

Les scènes politiques et économiques en Amérique et dans les Caraïbes sont des aspects très bien analysés dans ce manuel scolaire de 2013. En ce qui concerne la situation caribéenne, il est montré qu'entre 1960 et 1970 les relations diplomatiques entre les pays caribéens se multiplient à mesure que les tendances politiques changent : « *Au cours des décennies 1960 et 1970, les relations entre les pays des Caraïbes se sont nettement améliorées. Comme le changement de statut colonial de Porto Rico qui est devenu le Commonwealth des États-Unis (1952)* »⁷⁴⁹. Ce manuel scolaire oriente donc l'élève dominicain vers un esprit critique élargi aux Caraïbes. L'étude de la Géographie porte cependant plus sur l'espace dominicain et sur celui d'Hispaniola en général.

Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France) oriente tout d'abord l'enseignement vers la découverte et la conquête d'Hispaniola. Viennent ensuite l'histoire de l'ancienne colonie de Saint-Domingue avec diverses évocations d'Haïti. Par exemple, on enseigne : *El origen de Saint-Domingue, La relación entre las dos colonias* et nous retrouvons *La Revolución Haitiana*⁷⁵⁰. Comme l'a fait le manuel scolaire de 8^e basique de la République Dominicaine (classe de 4^e en France) qui tend à expliquer également les relations entre les anciennes colonies (Saint-Domingue : colonie française et Santo Domingo : colonie espagnole), dans le chapitre intitulé : *La relation entre les deux colonies*, dans la leçon : *le commerce entre deux colonies*, il est dit que : « [...] *l'échange de peaux et de bovins de Saint-Domingue est institué en échange de produits manufacturés français, d'argent et d'esclaves* »⁷⁵¹. L'aspect conflictuel est incessamment relevé tout en soulignant combien le commerce de Saint-Domingue vers *Santo Domingo* constituait un véritable pilier économique pour les métropoles française et espagnole. Dans l'ensemble des manuels scolaires de notre corpus, ce manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France) est le seul à enseigner la sociologie et l'anthropologie. Sont aussi évoqués des sociologues comme Émile Durkheim qui propose des études sur le vivre-ensemble entre les groupes humains, leur comportement et leur socialisation. La Géographie est pour sa part étudiée à partir du cas général d'Hispaniola et de celui de la République Dominicaine en particulier. Le nom d'Haïti (actuelle République) est beaucoup utilisé à la place de Saint-Domingue (ancienne colonie). De

⁷⁴⁹*Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato, op.cit., p. 147 : « En la décadas de 1960 y 1970 las relaciones entre las naciones caribeñas mejoraron de manera significativa. Como el cambio de estatuto colonial de Puerto Rico que se convirtió en Estado Libre Asociado a los Estados Unidos (1952) ».*

⁷⁵⁰*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit. p. 26-30.*

⁷⁵¹*Op.cit. p. 29 : « La colonia francesa demanda ganado para mover los trapiches y para alimentar a los esclavos. De este modo, se inició en 1681 el intercambio de cueros, pieles y ganado de Santo Domingo a cambio de manufacturas francesas, dinero y esclavos ».*

plus dans la leçon intitulé : *Superficies y dimensiones* vient : *Superficies de la isla, República Dominicana y Haití*⁷⁵².

Le manuel scolaire de *Cuarto de Bachillerato* (classe de Terminale en France) est dédié spécifiquement à l'étude de l'Histoire dominicaine, en vue d'enseigner aux élèves de cette classe terminale de leur cursus la lutte démocratique pour la sauvegarde de la souveraineté et de l'identité nationale. Ainsi, le premier chapitre de ce manuel scolaire commence par l'évocation des luttes démocratiques dominicaines. Le résumé de la leçon de ce premier chapitre intitulé : *Le pays à la fin de la dictature*, stipule que : « *L'alternance est la base de la démocratie. La continuité du pouvoir a été l'un des obstacles à la mise en place d'un système démocratique en République Dominicaine* »⁷⁵³.

Enseigner la démocratie semble être le fil conducteur de cette Histoire contemporaine proposée aux élèves de la classe de Terminale qui vont bientôt entrer à l'université et être confrontés la réalité de leur pays. Une attention particulière est dédiée à la fin de la dictature trujilliste (1961), au gouvernement de Juan Bosch (1962-1963), au coup d'État à l'encontre de Juan Bosch. L'on parle aussi des conflits entre le gouvernement de ce dernier et le dictateur François Duvalier parce que l'ambassade dominicaine a été attaquée par les « Tontons Macoutes » de F. Duvalier⁷⁵⁴, de la Constitution de 1963, des 12 années du gouvernement de R. J. Balaguer (1966-1978), des différents partis politiques dominicains et de la question des élections des années 60 jusqu'aux divers gouvernements du Parti de Libération Dominicaine (PLD) (1994-2012). Rien à voir avec le manuel scolaire de Terminale d'Haïti qui en reste aux années... 50-60.

La Géographie abordée porte un regard spécifique sur la République Dominicaine, notamment sur la division territoriale, l'espace urbain, les industries touristiques et la communication. On cite alors le nom d'Haïti. Dans la leçon : *Evolución territorial del país*⁷⁵⁵, on enseigne que J.-P. Boyer a contrôlé politiquement et militairement le territoire de Santo Domingo. Quoi qu'il en soit, les manuels dominicains révèlent avoir une orientation centrée beaucoup plus sur les espaces insulaire et caribéen que ceux d'Haïti, tout en n'oblitérant pas les

⁷⁵²Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 208. Voir annexe n° 17.

⁷⁵³Sociedad 4, *El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 10 : « *La alternabilidad es la base de la democracia. La continuidad en el poder ha sido una de las trabas al establecimiento de un sistema democrático en la República Dominicana* ».

⁷⁵⁴*Op.cit.*, p. 43.

⁷⁵⁵*Op.cit.*, p. 136.

difficiles périodes de dictature et post-dictature. Développons dès lors ces ressemblances et différences de conceptions et de représentations.

c. Ressemblances et différences

Autour du choix d'études comparatives des manuels scolaires dans des contextes socioculturels différents, Bernard, Clément et Carvalho ont évoqué une méthode, dite contrastive, qui nous semble particulièrement adéquate pour étudier des manuels scolaires via le modèle KVP. Ils ont montré que cette méthode comprend deux temps : d'abord il importe comparer plusieurs manuels, puis de les mettre en relation pour observer les différences de contexte de chacun de ces manuels scolaires et, en particulier, les paramètres socioculturels retenus. Identifier ces derniers paramètres dans les manuels scolaires est aussi ce que le concept des *Cultural Supportive Tools*(CST) nous invite à faire, car il privilégie la médiation entre culture et individu.

Parmi divers types de comparaisons possibles de la méthode contrastive que soulignent Bernard, Clément et Carvalho, nous avons retenu la méthode suivante : « *les manuels actuels de plusieurs pays, pour identifier les interactions entre ce qui est enseigné et des contextes socioculturels contrastés* »⁷⁵⁶ peuvent être passés en revue. Les manuels de notre corpus sont issus de deux pays différents : Haïti et la République Dominicaine, mais l'identification des interactions entre ces pays et ce qui y est enseigné est pertinent dans une étude à la fois de leurs ressemblances et de leurs différences. Cela permettrait notamment de mesurer la performance des élèves entre un pays X et un pays Y. Dans son analyse comparative autour des textes officiels de Mathématiques d'Équateur et du Venezuela, Julio Mosquera s'est alors appuyé sur le travail d'un auteur : John Törnös en le citant : « *Même une simple analyse de textes scolaires peut produire des informations précieuses en cherchant des explications sur les performances des élèves en mathématiques* »⁷⁵⁷. Qu'en est-il pour les élèves de Sciences Sociales pour les deux pays retenant notre attention ?

Généralement, en République d'Haïti, les Sciences Sociales se résument à l'école aux cours d'Histoire et de Géographie et, dans les manuels scolaires, l'éditeur divise les cours entre Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté. Pour le niveau fondamental (niveau collègue

⁷⁵⁶« Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », *op.cit.*, p. 9.

⁷⁵⁷« Estudio comparativo de textos oficiales de matemáticas de Ecuador y Venezuela : los Sistemas de Ecuaciones Lineales », *op.cit.*, p. 95 : « *Aún un análisis sencillo de los textos escolares puede producir información valiosa al buscar explicaciones del rendimiento de los estudiantes en matemáticas* ».

en France), dans la disposition des chapitres de ces manuels scolaires, il y a beaucoup plus de chapitres consacrés aux continents européen, asiatique, africain et océanique qu'au continent américain dans lequel est inclus l'espace caribéen. L'Histoire et la Géographie du monde extérieur sont beaucoup plus développées que l'Histoire nationale et la Géographie régionale – haïtienne et caribéenne. Dans les manuels de 8^e (5^e en France) et de 9^e (4^e en France), ce sont les arrondissements, les communes et les sections communales qui sont cités, sans dire toutefois grande chose de la géographie d'Haïti. Cette dernière est étudiée de façon mieux développée dans le manuel scolaire de 7^e année (6^e en France), mais sans rappeler que la République Dominicaine est présente sur une même île... L'étude sur les grandes civilisations, les guerres mondiales, le développement et le sous-développement occupent de surcroît une place importante dans les points développés. Dans cet enseignement, la République d'Haïti est donc marginale et la République Dominicaine quasiment absente.

En ce qui concerne le niveau secondaire (niveau lycée en France), il y est beaucoup plus question de l'histoire d'Haïti, peu de géographie d'Haïti, soit une étude réalisée de manière superficielle. Dans le manuel scolaire de 3^e, on parle de l'économie d'Haïti avec la référence de l'époque esclavagiste, il s'agit ensuite de la mondialisation, du capitalisme, des inégalités de développement. Dans le manuel de Seconde, on enseigne le niveau de développement dans le monde, le capitalisme, le socialisme, la mondialisation, le tiers-monde. Non seulement ces thèmes sont abordés brièvement, mais aussi les études autour de la géographie paraissent insuffisantes. Le manuel scolaire de Terminale n'enseigne pas la Géographie. L'Histoire et la Géographie générale sont étudiées, et l'espace caraïbe est alors légèrement abordé. La République Dominicaine est enfin mentionnée, et ce jusqu'en classe de Terminale (connu sous le nom de philo), surtout à propos des tentatives d'annexion des deux versants de l'île et des traités frontaliers. En général, vu les contenus, les détails autour des leçons et les représentations iconographiques, et même étant donné la forme générale des manuels scolaires haïtiens, il ressort combien est grande la différence existant entre Haïti et la République Dominicaine. Dans l'enseignement de ces disciplines, Haïti montre vraiment son euro-centrisme. En ce sens, Haïti a fait ce que Fátima Hurtado López désigne comme étant :

La négation de co-temporalité [qui] a permis au monde occidental de se situer dans une position de supériorité épistémique. En conséquence, les formes subalternes de pensée ainsi que les modalités locales et régionales de configuration du monde se sont vues exclues, omises, ignorées ou invisibilisées du domaine de la connaissance⁷⁵⁸.

⁷⁵⁸« Colonialité et violence épistémique en Amérique latine: une nouvelle dimension des inégalités? », *op.cit.*, p. 1.

Ayant rattaché son Histoire plus à l'international et au passé colonial, il semble qu'Haïti se « subalternise » elle-même, épistémologiquement parlant, en cherchant une sorte de protection européenne via la transmission du modèle européen, normalisant de fait la culture euro-centrée, « européanisant » alors l'Haïtien au lieu de l'« haïtianiser » et/ou de le « caribéaniser ». Nous nous souvenons que dans la *Production du savoir et construction sociale, L'ethnologie en Haïti*, Jean Waddimir Gustinvil⁷⁵⁹ parle du savoir de l'Autre à la construction de Soi. Cet Autre est à entendre dans le sens du modèle colonial européen. Il précise que le modèle haïtien se trouve dans une position subalterne, car il est tissé à partir du modèle européen qui est hissé en position hégémonique. Le système éducatif haïtien tendrait de ce fait à produire des personnes dont les esprits sont tournés vers le monde extérieur. L'hégémonie de la France, du Canada ou des États-Unis persiste ainsi, comme à l'époque coloniale de la production sucrière.

Il importe de souligner que les contenus de l'enseignement de Géographie dans les manuels scolaires de la République Dominicaine sont plus étendus qu'en Haïti. Pour le cas d'Haïti, même si tous les contenus de l'enseignement de Géographie sont peu définis et développés, la Géographie qui est enseignée met en avant l'espace mondial –ce qui ne pose aucun problème d'ailleurs–, mais elle néglige l'enseignement de l'espace géographique de l'île où se trouvent Haïti et les autres territoires caraïbes.

En République Dominicaine, les cours d'Histoire et de Géographie sont communément présentés sous le nom de Sciences Sociales. Comme en Haïti, nous retrouvons au Niveau Basique (collège en France) une étude sur les grandes civilisations, mais avec une comparaison entre les formes de gouvernements des civilisations antiques et ceux des civilisations classiques. L'Histoire nationale et celle de la région sont beaucoup plus développées que dans les manuels scolaires haïtiens. La Géographie nationale est notamment fort étudiée dans les manuels scolaires de 7^e basique (5^e en France) et de 8^e basique (4^e France), sans toutefois rappeler qu'Haïti partage la même île... Dans les manuels dominicains de Niveau Basique, l'emphase est mise sur la culture nationale et régionale tandis qu'Haïti privilégie l'étude de la culture nationale et internationale. Les manuels scolaires dominicains de Niveau Basique insistent autant sur la Caraïbe ou les Antilles, les deux termes étant souvent employés indistinctement, que sur le reste du monde.

⁷⁵⁹John Picard Byron, *Production du savoir et construction sociale, L'ethnologie en Haïti*, Éditions de l'Université d'État d'Haïti, Québec, Presse de l'Université Laval, 2014, p. 261-262.

S'il nous est permis d'emprunter les propos d'Édouard Glissant : « *L'identité caribéenne est une identité rhizome* »⁷⁶⁰. Or, il ressort que les manuels scolaires dominicains du niveau collège sont plus ouverts sur la Caraïbe et développent plus une identité rhizome que ceux d'Haïti. Cela semble prouver qu'est ainsi inculquée une certaine solidarité caribéenne aux apprenants dominicains. Ces manuels font donc la promotion d'une identité rhizomique caribéenne. Mais où placent-ils réellement Haïti qui dans le même temps existe bien pour eux sans toutefois disposer d'une véritable reconnaissance ? Il importe de rappeler que tous les autres manuels scolaires dominicains de niveau collège font mention de la République d'Haïti, mais... en se cantonnant à un passé révolu allant de 1804 à 1960.

Pourtant, au Niveau Intermédiaire (niveau lycée en France), à l'exception du manuel scolaire de *Primerò du Bachillerato* (classe de 3^e en France qui est au collège), qui enseigne les quatre continents, quand est abordée la question de l'Amérique, on n'évoque guère les Caraïbes. Les autres manuels étudient l'Histoire et Géographie de l'île d'Hispaniola. Il importe de souligner que pour ce qui est de l'Histoire et de la Géographie humaine de la République Dominicaine, ces manuels vont jusqu'au deuxième gouvernement de Leonel Fernández (2004-2012). Ces manuels scolaires sont, en ce sens, très proches de l'époque contemporaine. En tous les cas, beaucoup plus qu'Haïti.

Dans cette comparaison, nous nous intéressons également aux exercices ou aux activités proposés aux apprenants dans les manuels scolaires afin de souligner, brièvement, leur degré d'exigence cognitive et leurs attentes de performance. Il est à noter que les manuels scolaires de notre corpus, plus précisément ceux de la République Dominicaine, après chaque chapitre, proposent des exercices d'apprentissage pour évaluer des compétences acquises. Les manuels scolaires haïtiens⁷⁶¹, après chaque leçon, proposent des textes à lire, sans préciser s'il s'agit d'une évaluation des compétences acquises alors que les manuels scolaires de la République Dominicaine⁷⁶² présentent des analyses de cas, des résumés et des questions comme activités d'apprentissage dans le cadre de la mémorisation. Il y a donc de nouveau une nouvelle approche divergente et plus moderne en République Dominicaine. Les exercices proposés dans les manuels de la République Dominicaine sont en conséquence précis et font partie des : « *exercices de "pédagogie active", c'est-à-dire qui mettent en jeu l'activité des élèves, leurs*

⁷⁶⁰« L'Europe et les Antilles : Une interview d'Édouard Glissant », *op. cit.* p. 1.

⁷⁶¹Voir annexe n° 18 : un texte de lecture tiré du manuel scolaire haïtien : *Histoire-Géographie, classe de 2^{nde}*, *op.cit.*, p. 39.

⁷⁶²Voir annexe n° 19 : une page d'exercice tirée du manuel scolaire dominicain : *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 156.

facultés d'observation, d'attention, de réflexion »⁷⁶³. Les manuels scolaires haïtiens paraissent être plus traditionnels, plus marqués par une pédagogie non renouvelée que par rapport aux manuels scolaires de la République Dominicaine. En tout cas, vu les contenus et les explications portées autour des leçons et vu les représentations iconographiques retenues, la forme des manuels dominicains semble être plus apte à garantir un enseignement de ces disciplines que les manuels scolaires d'Haïti.

En somme, même s'il existe des différences, la similitude que nous pouvons retenir est que chaque pays veut préconiser une conscience caribéenne, mais sans toutefois faire allusion à une quelconque intentionnalité de construction d'un vivre-ensemble entre les peuples des deux versants de leur même île. Haïti invisibilise totalement la République Dominicaine et la République Dominicaine qui, paradoxalement, valorise les origines diverses, évite de privilégier le cas d'Haïti dans cette approche interculturelle. Comment expliquer une telle situation ?

2. Reproductions et représentations d'une mentalité coloniale

Dimitri Lasserre rappelle que la néocolonisation a un fort lien avec le pouvoir qui, lui-même, découle du vouloir. Ainsi, quand l'ego de l'homme parle en se questionnant : « qu'est-ce que je veux ? », il répond : « je veux le pouvoir ». Ce poids de la colonisation sur le pouvoir inspire Dimitri Lasserre pour évoquer la question de : « la volonté du pouvoir ». À ce propos, il affirme que : « *cette volonté de pouvoir, aliénée par un certain nombre de valeurs, autant de complexes de supériorité propres aux civilisations, prenant le pas sur l'individu lui-même, (elle) domestique sa volonté en une volonté autre, orientée vers la domination, vers l'universalisation de ses valeurs* »⁷⁶⁴. La volonté du pouvoir qu'évoque Dimitri Lasserre est l'une des marques laissées par l'Occident dans la conscience des Noirs néocolonisés jusqu'à l'aliénation par la reproduction d'une mentalité coloniale. Ce colonialisme et cette colonialité des pouvoirs et des devoirs propagés idéologiquement, n'ont pas pu être éradiqués. Ils sont clairement évoqués par le groupe Modernité/Colonialité et des penseurs américains (théorie critique de la race) à partir des thèmes de la race, du racisme, du sexisme et de la pseudo-suprématie blanche ou de la pensée européenne sur les autres pays périphérisés, comme le rappelle Jacques-Michel Gourgues⁷⁶⁵. Cette question d'un pouvoir qui domine sans trêve le

⁷⁶³ *L'Image des civilisations francophones dans les manuels scolaires, op.cit.* p. 19.

⁷⁶⁴ Dimitri Lasserre, *Néocolonialisme aux Antilles, Introduction à l'étude des pays sans couleurs*, Paris, L'Harmattan, 2015, p. 71.

⁷⁶⁵ *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité, op.cit.*, p. 14.

dominé cause chez celui-ci le développement d'un complexe d'infériorité. S'appuyant sur les conséquences de la colonialité, des études autour des Sciences Sociales⁷⁶⁶ ont montré que l'enseignement des disciplines d'Histoire et de Géographie dans les pays qui ont connu la colonisation, comme l'Amérique latine et les Caraïbes, est entaché par cette transmission de savoirs coloniaux. Les propos d'Anibal Quijano, grand penseur du groupe Modernité/Colonialité, sont sans appel :

Toute relation de pouvoir articulée sur la base du complexe racisme/ethnicisme renvoie à ses origines et à son caractère colonial. Le pouvoir actuel en Amérique latine ne s'est pas libéré de cette colonialité. La colonialité du pouvoir est, bien entendu, une catégorie plus complexe et plus large que le complexe racisme/ethnicisme⁷⁶⁷.

Toute perpétuation des discours coloniaux et du racisme est dès lors liée à cette question de la colonialité du pouvoir. C'est le pouvoir qui guide la colonialité du savoir et l'aliénation des êtres « périphérisés », « subalternisés », ce qui renvoie à colonialité de l'être.

a. Perpétuation des discours coloniaux et reconnaissance des groupes autochtones

La colonialité du pouvoir que nous avons déjà évoqué dans la partie : « Idéologie et éducation » montre combien les pouvoirs hégémoniques se disant universels dominent les sociétés néocoloniales. Damián Pachón Soto affirme à cet égard : « *La colonialité du pouvoir a construit la subjectivité du "périphérisé"* »⁷⁶⁸. Tant de pouvoirs contemporains reproduisent de plus en plus des savoirs à caractère colonial que nous ne pouvons pas appréhender la question de l'enseignement sans avoir conscience de cette perpétuation des discours coloniaux à l'École et, nonobstant, dans les manuels scolaires. Si les écoles haïtienne et dominicaine sont en train de s'effondrer vu les grandes difficultés actuelles, n'est-ce pas aussi en raison d'un mode de transmission qui cherche seulement à copier du savoir colonial ? Nous assistons à une : « *occidentalización del imaginario/occidentalisation de l'imaginaire* »⁷⁶⁹ où hypocrisie,

⁷⁶⁶« La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas », *op.cit.*, p. 4 : Il montre que les sciences sociales ont contribué à renforcer l'image du néolibéralisme comme la forme la plus avancée de l'existence humaine. Par conséquent, seule l'interrogation de l'objectivité et de la neutralité des sciences sociales nous permettra de déconstruire le caractère « universel » et « naturel » de la société capitaliste libérale.

⁷⁶⁷Anibal Quijano, « Colonialité du pouvoir et démocratie en Amérique latine », in : *Multitudes Revue politique et artistique*, Traduit de l'espagnol par J. Cohen, écrit en 1993, n° 73, 2018, <http://www.multitudes.net/Colonialite-du-pouvoir-et/>, consulté le 10/01/2019.

⁷⁶⁸Damián Pachón Soto, « Nueva Perspectiva filosófica en América Latina : El grupo Modernidad/Colonialidad », *Ciencia política*, n° 5, 2008, p. 8-35 (p. 22), Universidad Nacional de Colombia : « *La colonialidad del poder construyó la subjetividad del "periferializado"* »., <http://www.bdigital.unal.edu.co/20801/1/17029-53780-1-PB.pdf>, consulté le 13/05/2018.

⁷⁶⁹Concept de Santiago Gastro-Gómez, cité par Damián Pachón Soto, « Nueva Perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad », *op.cit.*, p. 21.

opposition et haine sont des paradigmes de cette transmission et n'invite sans doute guère à rechercher une culture de la paix. Il importe donc de décoloniser les savoirs ou les représentations proposées en passant par la décolonisation des pouvoirs. Ramón Grosfoguel, un autre grand théoricien du groupe *Modernidad/Colonialidad*, affirme que pour décoloniser les savoirs et pouvoirs :

l'adoption d'une perspective décoloniale requiert, en premier lieu, le dé-centrement des penseurs occidentaux et la diversification des épistémologies dont ils sont porteurs en s'inspirant de pensées incarnant des perspectives/épistémologies non-européennes, afin de ne pas reproduire une hiérarchie coloniale/raciale sur le plan épistémologique (le racisme épistémique)⁷⁷⁰.

Ces mêmes Ramón Grosfoguel et Cohen Jim se sont inspirés du sociologue Sousa Santos qui montre qu'il existe dans la modernité deux sortes d'êtres de la planète : ceux qui y vivent au-dessus et ceux qui y vivent en-dessous⁷⁷¹. Ramón Grosfoguel et Cohen Jim parlent d'une : « zone de l'être » pour ceux qui vivent au-dessus et d'une « zone de non-être » pour ceux qui vivent en-dessous⁷⁷². Ils invitent dès lors à questionner les courants de pensée nordocentrique pour décoloniser les savoirs et les pouvoirs. À cet égard, ils ont compris que la décolonisation des savoirs et des pouvoirs renvoie comme l'explique Anibal Quijano : à « *la déconnexion avec l'eurocentrisme* »⁷⁷³ comme zone de l'être. « *La décolonisation doit se produire depuis une théorie critique décoloniale qui rende visibles les expériences oubliées ou rendues invisibles par les théories critiques nordocentriques de la zone de l'être* »⁷⁷⁴. Zone de l'être versus zone du non-être est une représentation de la dichotomie dominant/dominé.

Un enseignement qui se fonde sur le passé violent et le ressasse n'aurait-il pas tendance à opposer des gens plutôt qu'à les unir ? C'est ainsi que l'idée de la colonialité du pouvoir renvoie à la colonialité du savoir et de l'être. Il importerait dès lors de différencier l'idéologie coloniale et sa vision verticale de la transmission des savoirs d'une approche horizontale, d'une démarche décoloniale qui encourage à réinventer, à ré-établir, à re-penser les savoirs. Dans

⁷⁷⁰Ramón Grosfoguel, « Vers une décolonisation des Uni-versalismes occidentaux : le Pluri-versalisme décolonial d'Aimé Césaire aux Zapatistes », Traduit de l'anglais (États-Unis) par Natacha Filippi et Emmanuel Hoch Delgado, UC-Berkeley, 2016, p. 2, <http://www.arquitecturadelatransferencias.net/images>, consulté le 15/05/2018.

⁷⁷¹Grosfoguel Ramón et Cohen Jim, « Un dialogue décolonial sur les savoirs critiques entre Frantz Fanon et Boaventura de Sousa Santos », in : *Mouvements*, vol. 4, n° 72, 2012, p. 1-36 (p. 11), <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2012-4-page-42.htm>, consulté le 21/02/2018.

⁷⁷²« Un dialogue décolonial sur les savoirs critiques entre Frantz Fanon et Boaventura de Sousa Santos », *op.cit.*, p. 11.

⁷⁷³Cité par Grosfoguel Ramón et Cohen Jim, « Vers une décolonisation des Uni-versalismes occidentaux : le Pluri-versalisme décolonial d'Aimé Césaire aux Zapatistes », *op.cit.*, 15.

⁷⁷⁴*Op.cit.*, p. 18.

*Frantz Fanon et la décolonisation des savoirs*⁷⁷⁵, Matthieu Renault a montré que F. Fanon, à partir de profondes critiques comme celles exprimées dans : *Peau noire masques blancs* avait déjà invité à faire voyager les formes de pensée au-delà de ce qui a été proposé par l'Occident. Aussi, « *la décolonisation des savoirs ne se limite pas à la déconstruction du discours colonial ou critique des « savoirs colonisants », de savoirs qui ont participé à la légitimation, voire à la réalisation de l'entreprise coloniale* »⁷⁷⁶.

Cette colonialité du pouvoir est donc un pouvoir aliéné au colonialiste moderne qui éduque dès lors l'apprenant selon son idéologie. Elle donne lieu à la colonialité du savoir et imprègne l'apprenant d'un savoir fondé sur le colonialisme. En Haïti et en République Dominicaine, on retrouve alors une colonialité de l'être avec un apprenant aliéné à une formule d'enseignement spécifique, liée à l'éducation des anciennes colonies.

Outre cela, certaines visions dichotomiques actuelles tendent à stéréotyper et rejeter l'Altérité par les textes scolaires. Des mécanismes de construction de représentations de la haine et du rejet sont alors présents dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti et de la République Dominicaine et bloquent les axes d'échanges possibles entre ces deux groupes d'apprenants et donc entre les futurs citoyens.

Cela voudrait-il dire qu'il faudrait nier l'existence de groupes autochtones, mettant en valeur la bravoure des caciques Henry et Caonabo qui se sont engagés dans la lutte contre la colonisation espagnole ? Non, pas du tout. En effet, les faits de l'Histoire d'Hispaniola ne sont pas à éluder, mais à replacer dans une approche renouvelée. Parfois : « [...], *la revalorisation du passé permet de mieux évaluer la déchéance du présent* »⁷⁷⁷. Il ne s'agit pas comme tendent à le faire les manuels scolaires actuels haïtiens et dominicains de caricaturer et de stéréotyper les savoirs à propos des Indigènes. Les iconographies caricaturales retenues et les textes stéréotypés, typifiant Indigènes et Noirs africains participent en fait beaucoup plus au développement de la potentialité des Blancs. « *L'image stéréotypée apparaît comme la pierre angulaire d'une critique des manuels scolaires dans la mesure où elle avalise des comportements discriminants sous couvert de la légitimité du manuel. Lire le stéréotype implique donc de prendre en compte un ensemble de données physiques reliées à des données scientifiques* »⁷⁷⁸ précisent Lignon, Porhel et Rakoto-Raharimanana.

⁷⁷⁵Matthieu Renault, « Frantz Fanon et la décolonisation des savoirs », 2018, p. 1, <https://elam.hypotheses.org/393>, consulté le 22/01/2019.

⁷⁷⁶« Frantz Fanon et la décolonisation des savoirs », *op.cit.*, p. 1.

⁷⁷⁷*Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, *op.cit.*, p. 80.

⁷⁷⁸« Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires », *op.cit.*, p. 7.

Les manuels scolaires de notre corpus proposent des représentations jusque-là qui sont colonisées, car ils se concentrent davantage sur les bilans de la colonisation, les guerres d'indépendance, les dominations et tout ce qui contribue à véhiculer un sentiment de colère plutôt qu'à regarder le présent et établir un pont entre les deux périodes. C'est ce qui fait que tant d'élèves ne se retrouvent pas lorsque les manuels scolaires abordent beaucoup plus les questions de civilisation, de colonisation, d'esclavage à partir d'opposition entre les races, les cultures, ou encore entre villes et campagnes. De ce point de vue, Ángel Hernández⁷⁷⁹ dans son analyse des quatre manuels utilisés par le MINERD, à savoir : *Sciences Sociales de deuxième et quatrième degrés de primaire* de l'Édition Disesa et ceux de cinquième et sixième degrés de l'Édition d'Actualité, montre les limites de ces manuels scolaires. Le manuel scolaire de deuxième degré propose en effet une illustration d'image « inappropriée » en ce qui concerne la communauté dominicaine dans la leçon *l'Unité 1*, lorsqu'il est question d'une société urbaine⁷⁸⁰. Ángel Hernández souligne qu'il n'y a alors aucune référence à la campagne où habitent encore 30 % de la société dominicaine⁷⁸¹. Ces manuels scolaires choisissent une représentation des centres urbanisés, plus proches du pouvoir, sans tenir compte des campagnards. Cette tendance se retrouve à plusieurs reprises.

Dans les manuels scolaires haïtiens ou dominicains, on parle des grandes villes en niant les campagnes, par exemple : « *Les principaux parcs industriels nationaux sont situés à Saint-Domingue et à Santiago* »⁷⁸². Ainsi, les manuels de notre corpus se concentrent sur la fondation, le développement, la représentation et la reconnaissance des villes, tout en niant les campagnes. C'est le cas, par exemple, dans le manuel scolaire de 7^e basique dominicain (classe de 5^e en France) dans le chapitre : *El espacio en el siglo XIX*⁷⁸³, il n'y a aucune leçon dédiée à la campagne. Cet intitulé : « *El espacio humanizado* »⁷⁸⁴ montre combien cette étude est eurocentrée. Ensuite, l'intitulé : *Crecimiento demográfico y desarrollo urbano*⁷⁸⁵ n'aborde que des villes développées. Le discours suivant nous paraît alors très colonialiste, lorsqu'il précise : « *faites une liste dans votre cahier avec les villes les plus importantes de la République*

⁷⁷⁹ « Libros de texto y su rol en la educación », *op.cit.*, p. 1.

⁷⁸⁰ *Idem.*

⁷⁸¹ *Ibidem.*

⁷⁸² *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 166 : « *los principales parques industriales nacionales se ubican en Santo Domingo y Santiago* ».

⁷⁸³ *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 192

⁷⁸⁴ *Op.cit.*, p. 194.

⁷⁸⁵ *Op.cit.*, p. 198.

Dominicaine »⁷⁸⁶, il n'y a pas d'équilibre entre la représentation des villes X (plus importantes) et Y (moins importantes). Dans un même et seul pays, ne pas demander de représenter les autres villes, n'est-ce pas marginaliser des villes X au profit de villes Y ?

Aujourd'hui, dans les discours, les termes quotidiens haïtiens sont « nèg nan vil/citadin » opposés à « nèg en deyò, nèg nan mòn/campagnard », tout comme en République Dominicaine « ciudadano/citadin » est opposé à « campesino, gente de bateyes/ campagnard ». N'est-ce pas l'État qui est responsable du sous-développement de certaines villes ? La majorité des travaux et infrastructures, de santé et d'éducation ne sont-ils implantés dans les grandes villes de par les choix des États ? Aussi, dans le manuel scolaire de *Cuatro de Bachillerato* (classe de Terminale en France), le chapitre : *El espacio urbano* (l'espace urbain)⁷⁸⁷ contient cinq leçons dédiées à l'étude des villes dominicaines. Aucune leçon ne s'intéresse à la notion de campagne. Un tel choix induit une hiérarchisation qui s'enracine chez l'apprenant. Il est à noter que des thématiques liées au passé colonial sont largement développées, tout en stéréotypant et niant tant de réalités contemporaines. Nous emprunterons alors les propos de Hurtado Fatima :

[...] les relations asymétriques de pouvoir propres de l'époque coloniale se sont vues transformées, reproduites et réarticulées sur des bases institutionnelles nouvelles. Il s'agit de ce que certains ont nommé le « colonialisme interne », c'est-à-dire la différence coloniale exercée par les nouveaux leaders de la construction nationale⁷⁸⁸.

Nous pouvons dire que c'est une forme « subalterne » de penser qui persiste à situer le monde occidental au premier plan et dans une position de supériorité épistémique. L'analyse qualitative des manuels scolaires de notre corpus nous permet de travailler en profondeur en mettant en évidence les stéréotypes et les clichés perçus et ainsi met en lumière les orientations données aux représentations de l'altérité, d'une altérité toujours perçue à travers le filtre (néo)colonial.

Dans leur fameux ouvrage : *Stéréotypes et clichés langue discours et société*, Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot nous aident à comprendre la notion de « stéréotypes » en Sciences Sociales. Leurs recherches montrent que les stéréotypes ne se contentent pas seulement du négatif, mais recourent aussi au positif, notamment dans l'élaboration de l'identité

⁷⁸⁶*El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 198 : « elabora un listado en tu cuaderno con las ciudades más importantes de la República Dominicana ».

⁷⁸⁷*Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 220-274.

⁷⁸⁸« Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités? », *op.cit.*, p. 1.

sociale. En d'autres termes, l'individu se situe ou se définit, mais l'enjeu, c'est qu'il existe dans des représentations culturelles, des stéréotypes ethniques et raciaux préexistants dans la tête des gens qui retranscrivent ou retransmettent les faits historiques pour rehausser leurs groupes d'appartenance. Amossy et Herschberg Pierrot soulignent que : « *l'image qu'on se fait des autres passe par celle des catégories auxquelles chacun d'eux se rattache* »⁷⁸⁹. Il s'agit donc d'une différenciation par catégorie sociale, par appartenance. Par exemple, de « un tel est Dominicain », « tel autre est Haïtien », on en déduit : « les Haïtiens peuvent faire cela » et « nous, les Dominicains, nous ne le faisons pas ». Dans le manuel de 6^e basique dominicain (classe de 6^e en France), il y a un chapitre traitant du créole américain. Y est abordé le créole dominicain. Ce manuel scolaire tend alors à opposer la conscience créole dominicaine à celle de l'Autre, plus précisément à celle d'Haïti :

Dans notre pays, la conscience créole n'a pas émergé à la suite des luttes entre groupes sociaux marqués par des différences ethniques, comme ce fut le cas par exemple en Haïti. Le Criollisme en République dominicaine s'est développé en tant que conscience de la différenciation d'un groupe, uni par un territoire et par des intérêts communs, par rapport à d'autres groupes considérés comme différents⁷⁹⁰.

Dans cette leçon, ce manuel scolaire tend à inculquer à l'apprenant dominicain un sentiment de civilisation supérieure par rapport à l'élève haïtien. En soutenant que la conscience créole dominicaine fédère au lieu d'opposer, c'est une véritable hiérarchisation qui est induite. Comme dans la réalité, les vocables « coloristes » tels que : *negro/negra, moreno/morena, prieto/prieta* [tous signifiant 'peau noire'] sont souvent cités comme attributs des Haïtiens pour qu'un (e) « vrai (e) Dominicain (e) » non noir (e)⁷⁹¹ puisse se distinguer d'un (e) Haïtien (e).

Ainsi, dans le manuel de Terminale haïtienne, nous pouvons rencontrer ce discours : « *l'indépendance d'Haïti, écrit Alain Turnier, giflait avec violence l'histoire du monde civilisé, elle déchaîna la peur, l'indignation, l'hostilité* »⁷⁹² que l'on trouve important à inculquer aux élèves. Même si ce manuel tend à glorifier les Noirs de Saint-Domingue, ne pouvons-nous pas considérer que cette façon de présenter les choses imprègne les élèves d'une vision de deux mondes : l'un civilisé et l'autre non civilisé tout en incitant à légitimer une certaine violence ?

⁷⁸⁹ *Stéréotypes et clichés langue discours et société, op.cit.*, p. 40-41.

⁷⁹⁰ *El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 163 : « *en nuestro país, la conciencia criolla no surgió como resultado de las luchas entre grupos sociales marcados por la etnia como sucedió, por ejemplo, en Haití. El criollismo en República Dominicana se expresó como una conciencia de diferenciación de un grupo, unido por el territorio y por intereses comunes, frente a otros grupos considerados distintos* ».

⁷⁹¹ A priori... Voir son phénotype est aussi culturel...

⁷⁹² *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 17. Voir annexe n° 20.

Peut-être que, de manière inconsciente, ce manuel scolaire montre que le Saint-Domingois qui se battait pour sa liberté est un non civilisé par rapport au colon français... La colonialité du savoir est donc présente dans ces manuels scolaires sous diverses formes, sous des formes stéréotypées, avec force préjugés et discriminations vis-à-vis de l'Autre. Il est à noter que dans les sociétés et dans les manuels scolaires produits par ces sociétés, stéréotypes et préjugés fonctionnent comme des leviers mis en place par la classe dominante qui cherche à diviser pour mieux régner. Vivifier des situations compétitives, des conflits sociaux internes ou externes n'est pas anodin.

Pour rappel, il existe depuis longtemps un conflit socio-économique en Haïti, institué sous la base du préjugé de couleur. Il est donc transmis et enseigné par l'école haïtienne avec ce proverbe local : « *Nèg riche cé mulâtre, mulâtre pauvre se nèg/le Noir riche est un Mulâtre et le Mulâtre pauvre est un Nègre* »⁷⁹³. Cette affirmation se retrouve dans presque tous les manuels scolaires haïtiens de notre corpus, et est même répétée deux fois dans le manuel scolaire de Terminale. Son emploi suggère, d'une part, que les Mulâtres ne sont rien devant les Nègres et, d'autre part qu'une haine s'enracine contre les Mulâtres qui, selon ce manuel scolaire seraient responsables de la perpétuation du préjugé de couleur. Parce que dans le système colonial ils étaient considérés et se considéraient alors eux-mêmes comme inférieurs aux Blancs, mais supérieurs aux Noirs. Au sein d'une même Nation, ce ne sont pas les schémas du respect de tous qui prévalent.

Non seulement, il s'agit de représentations stéréotypées de nous-mêmes et de l'Autre, mais aussi, comme l'a rappelé le Groupe Modernité/Colonialité, cela sert à renforcer l'« hégémonie épistémique eurocentrique » sur le reste du monde. Le concept de la colonialité du savoir qu'Anibal Quijano a si bien résumé en affirmant : « *L'Europe a aussi détenu sous son hégémonie toutes les formes de contrôle de la subjectivité, de la culture et surtout de la connaissance, de la production de connaissances* »⁷⁹⁴. La République d'Haïti et la République Dominicaine, en s'attachant à détailler la prégnance des pouvoirs coloniaux, participent en ce sens à la colonialité du pouvoir et à la colonialité du savoir. Il s'agit alors d'un point zéro de la transmission des savoirs en lien avec l'eurocentrisme ou l'occidentalo-centrisme. La colonisation du pouvoir est donc sous-tendue par l'éducation et enseigne aux élèves la

⁷⁹³ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 24 et 129.

⁷⁹⁴ « Nueva Perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad », *op.cit.*, p. 23 : « *Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento* ».

colonialité de la connaissance. Comme le dit le *Groupe de Réflexion et d'Action pour une Haïti nouvelle* : les manuels scolaires sont des courroies de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés⁷⁹⁵. C'est ce que Santiago Castro-Gómez, à la suite de la théoricienne hindoue Gayatri Chakravorty Spivak appelé « violence épistémique »⁷⁹⁶. Selon Gayatri Chakravorty Spivak : « *Aucune société ne se "développe" si ses habitants ne sont pas initiés à la pratique de la liberté* »⁷⁹⁷. Les épistémologies euro-occidentales divisent et infériorisent les « périphériques ».

Jacques-Michel Gourgues a montré que l'expression « violence épistémique » est liée à la notion de « violence symbolique » de Pierre Bourdieu et de Philippe Braud et que cette notion est à relier à des souffrances psychologiques et physiques inhérentes à la « dépréciation identitaire » et à « l'ébranlement des repères »⁷⁹⁸. Lorsqu'on te fait nier ton Histoire nationale, ta culture locale en t'« occidentalisant », il s'agit d'un : « *(unknowing privilege) qui se caractérise par la production et la perpétuation d'une violence épistémique redoutable(...) [où tu te vois] (...) tout naturellement, autorisé à te faire « avaler des couleuvres », autrement dit, à te faire payer d'importantes coutumes, un lourd tribut symbolique* »⁷⁹⁹ explique Victorien Lavou. Les manuels scolaires de notre corpus nient les fondements de l'identité des peuples primitifs et refusent de vivre et de dire la réalité de leur contemporanéité par l'enseignement d'une Histoire écrite au prisme des pouvoirs coloniaux et de leur perdurance.

En évoquant l'idée de la reconnaissance des groupes autochtones, nous voulons cerner l'idée selon laquelle les Indigènes n'acceptèrent pas passivement la colonisation espagnole. Le cacique Caonabo engagea la lutte contre les colons européens et de nombreux insurgés parvinrent à s'échapper. Ils trouvèrent alors refuge dans les montagnes. Henri (pour les manuels scolaires haïtiens) ou Enriquillo (pour les manuels scolaires Dominicains) est alors choisi comme archétype de la résistance et constitue une fierté. Il n'empêche que ce héros est présenté de manière idéalisée. À ce sujet, le manuel scolaire de 7^e haïtien (6^e en France) souligne que : « *la lutte continua avec le cacique Henri qui put même organiser le Bahoruco en véritable État*

⁷⁹⁵ *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité*, op.cit., p. 15.

⁷⁹⁶ Op.cit., p. 23 : « *En este sentido, Europa ejerció lo que Castro-Gómez, siguiendo a la teórica hindú Gayatri Chakravorty Spivak, llamó "violencia epistémica"* ».

⁷⁹⁷ Gayatri Chakravorty Spivak « Enseigner les humanités », in *Philosophie Magazine*, Lyon, La troisième édition du Festival Mode d'Emploi par la Villa Gillet, Dialogue avec l'historienne Anne Verjus et la journaliste Juliette Cerf, 2014, p. 1, <https://www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643>, consulté le 17/02/2019.

⁷⁹⁸ *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité*, op.cit., p. 19 et 20.

⁷⁹⁹ *Les blancs de l'histoire : Afrodescendance : parcours de représentation et constructions hégémoniques*, op.cit., p. 20.

indépendant »⁸⁰⁰. En ce qui concerne la résistance des Indigènes, le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* dominicain (classe de 1^{ère} en France) va plus loin encore, car il rappelle que ce furent le cacique Caonabo et son frère Maniocatex qui détruisirent le Fort de la Nativité et attaquèrent la forteresse de Santo Tomas. Il y a eu d'autres actes de résistance comme par exemple la bataille de Santo Cerro, les soulèvements de Bohechío, Cayacoa, Tomayo, Guayonex et Mayobanex. Tout est fait pour chanter les louanges d'Enriquillo, comme modèle « racial » :

la rébellion du cacique Enriquillo, dans les montagnes de Bahoruco, de 1519 à 1533, lorsqu'il signa la paix avec les Espagnols. Fray Cipriano de Utrera a soulevé la question suivante : Le tir à l'arc d'Enriquillo est le plus mémorable des affrontements de la première époque coloniale et s'est terminé par un traité de liberté pour une race indigène presque éteinte⁸⁰¹.

Cette résistance d'Enriquillo semble transformée, intégrée à l'idéologie dominicaine. Enriquillo a d'ailleurs été très présent dans l'idéologie trujilliste. C'est l'une des illustrations des mécanismes de construction d'un peuple, lié à la colonialité du pouvoir et du savoir. On peut rencontrer une partie d'histoire ancienne qui est utilisée comme une arme de destruction de la conscience dominicaine, comme le souligne Franklin Franco Pichardo : « *dans le cadre idéologique de la dictature, nous pouvons trouver d'autres aspects qui ne sont pas inhérents exclusivement à son système de gouvernement particulier et qui expriment plus purement la continuité du système de croyance générale de l'oligarchie dans la société dominicaine* »⁸⁰². Franklin Franco Pichardo veut faire référence directement à ce personnage historique : Enriquillo, Indien civilisé et christianisé par les colons espagnols, qui a eu la vigueur de protester et de se révolter contre l'écrasement infligé par les colonisateurs espagnols. Franklin Franco Pichardo montre qu'Enriquillo a alors émergé comme un instrument idéologique qui a quelque peu détourné les Dominicains de leurs véritables origines ethniques en créant, selon la pensée oligarchique trujilliste, le stéréotype de l'*indio dominicano*.

On est loin de l'interculturalité qui semble louée dans les manuels scolaires. La réponse à une question qui a été posée à un interviewé par l'équipe de recherche de la Faculté Latino-

⁸⁰⁰*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 64

⁸⁰¹*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 12 : « *la rebelión del cacique Enriquillo, en las montañas de Bahoruco, desde 1519 a 1533, cuando firmó la paz con los Españoles. Fray Cipriano de Utrera planteó al respecto: el arzamiento de Enriquillo, es el más memorable de los enfrentamientos de la primera era colonial y terminó por un tratado de libertad para la casi extinguida raza indígena* ».

⁸⁰²« La ideología de la dictadura de Trujillo », *op.cit.*, p. 131 : « *Dentro del marco ideológico de la dictadura, podemos encontrar otros aspectos no inherentes exclusivamente a su sistema particular de gobierno y que expresan de manera más pura la continuidad del sistema general de creencias de la oligarquía en la sociedad dominicana* ».

américaine de Sciences Sociales (FLACSO) peut en témoigner : « *l'œuvre intitulée : Enriquillo, dont la première édition date de 1878, est utilisée comme livre de consultation obligatoire dans les écoles. Ce livre Enriquillo est extrêmement raciste, très bien élaboré, très bien structuré, avec un très beau langage; mais le message qu'il véhicule est raciste* »⁸⁰³. Dès lors, il implique de nous demander si la République Dominicaine a changé de vision idéologique depuis la dictature de Trujillo et ce que les manuels scolaires visent à construire comme imaginaire identitaire.

En réalité, en plein XXI^e siècle, nombreux sont les questionnements et les recherches à propos de la décolonisation du territoire, des pouvoirs et des savoirs. Disons que la décolonisation des savoirs et des mentalités n'est pas aisée. Il s'agit de « Désoccidentaliser » comme y invitent les auteurs des *Postcolonial studies*, ceux des *Cultural studies* ou encore ceux de *Colonialidad/Modernidad* et d'autres encore. Frantz Fanon avait assurément déjà problématisé ces situations postcoloniales.

En conséquence, la façon de retransmettre et d'enseigner l'histoire est lourde de sens pour les futurs agents sociaux. Julie Saada souligne que :

l'enseignement de l'histoire, indispensable à la formation d'un esprit civique commun et à la représentation d'une identité collective commune de la nation en train de se (re)construire de novo, apparaît comme central pour transformer des récits historiques qui ont souvent été mobilisés pour justifier et renforcer les divisions sociales et politiques massives qui ont conduit au conflit⁸⁰⁴.

Dans son fameux texte *Écrire en pays dominé*, Patrick Chamoiseau retrace et montre les effets de l'histoire coloniale dans les imaginaires des Antillais. La domination, à l'origine de cette histoire, lui permet d'interroger les exigences contemporaines des littératures jusque-là confrontées aux nouvelles formes de domination. Il se sert de l'histoire de la domination pour présenter *Écrire en pays dominé* comme « *un instrument d'émancipation et de légitimité* »⁸⁰⁵ pour écrire sa propre histoire et de celle de la littérature antillaise. Patrick Chamoiseau nous laisse entrevoir que les Antilles françaises sont encore sous le système néo-colonialiste : « *toute domination (la silencieuse plus encore) germe et développe à l'intérieur même de ce qu'on est.*

⁸⁰³17 *Opciones sobre racismo en la República Dominicana, op.cit.*, p. 65 : « [...] : *la obra Enriquillo, cuya primera edición fue en el año 1878, desde que apareció es utilizada como un libro obligatorio de consulta en las escuelas. El libro Enriquillo tremendamente racista, muy bien elaborado, muy bien estructurado, con un lenguaje muy hermoso ; pero el mensaje que traduce es racista* ».

⁸⁰⁴Julie Saada, *Enseigner le passé violent, conflit, après-conflit et justice à l'école*, Paris, Artois Presses Université, 2014, p. 53.

⁸⁰⁵Patrick Chamoiseau, *Écrire en pays dominé*, Paris, Gallimard, 1996, p. 39.

Elle neutralise les expressions les plus intimes des peuples dominés »⁸⁰⁶. Ainsi, en pays dominés, la décolonialité est loin d'être une réalité concrète. Le cas des manuels scolaires haïtiens et dominicains le confirme. L'enseignement de l'Histoire nationale demeure centré sur la gestion de conflit et la pluralité des confrontations. La transmission de l'histoire coloniale ne perpétuerait-elle pas diverses stratifications ?

Seloua Luste Boulbina, Jim Cohen, Najate Zougari et Patrick Simon interviennent sur la décolonisation des savoirs, en soulignant que quand les savoirs se constituent sur un axe d'enseignement vertical, du supérieur et de l'inférieur, il paraît difficile de progresser vers l'égalité. Car la colonialité n'est autre qu'un rapport d'inégalité : « *la colonialité implique en effet la hiérarchisation, selon des critères divers et surtout diversifiés (européen/non-européen; blanc/indigène; national/étranger; moi/autre ; chrétien/musulman ; urbain/rural ; classes dominantes/dominées, etc.)* »⁸⁰⁷. En effet, le couple savoir/pouvoir, qui renvoie à cette idée de colonialité du savoir et du pouvoir embrasse la culture, les attitudes et les comportements et les représentations. Or ce sont encore des images coloniales qui habitent notre imaginaire et notre réel en Haïti et en République Dominicaine où la dimension raciale demeure omniprésente.

b. Stéréotypes racialisés

La domination européenne a été fondée sur des discriminations que les pouvoirs politiques du XXI^e siècle, comme ceux d'Haïti et de la République Dominicaine, ont continué à reproduire. L'emploi d'éléments ethniques et raciaux dans les manuels scolaires de ces pays n'est donc pas anecdotique. La construction selon le principe de la pensée coloniale domine toujours dans la transmission de savoirs et de hiérarchisation socio-pigmentocratique tant en Haïti qu'en République Dominicaine. La construction selon la pensée coloniale est ancrée dans l'enseignement en Haïti comme le souligne Jacques-Michel Gourgues dans : *Les manuels scolaires en Haïti, Outils de la colonialité*. Il propose une critique de la transmission des savoirs par les manuels scolaires dans les pays défavorisés, tout en mettant en exergue que ces manuels scolaires tiennent compte du sexisme et de la stratification raciale. Par exemple : la « race » rouge, la « race » jaune et la « race » blanche sont toujours présentes dans les manuels scolaires

⁸⁰⁶ *Écrire en pays dominé, op.cit.*, p. 21.

⁸⁰⁷ Seloua Luste Boulbina, Jim Cohen, Najate Zougari et Patrick Simon, « Décoloniser les savoirs Internationalisation des débats et des luttes », in : *Mouvements* 2012, vol.4, n° 72, p. 7-10 (p. 7), <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2012-4-page-7.htm?contenu=resume>, consulté le 30/07/2018.

haïtiens de niveau primaire. C'est ce que Jacques-Michel Gourgues qualifie de : « *colonialité du savoir dans les manuels de sciences sociales* »⁸⁰⁸ haïtiens. Il en est de même pour l'opposition entre « civilisés » et « demi-civilisés ». Ce sont des indicateurs pour comprendre la fabrication de l'infériorisation et la subalternisation de l'être haïtien.

« *Dans le cas haïtien – (elle) est constitué par les élites créoles, se considérant comme latines, qui répercutent ainsi une vision eurocentrique sur l'Autre (interne)* »⁸⁰⁹. Rappelons que notre analyse dépasse toutefois ce rapport avec l'Europe puisque nous nous intéressons au lien avec la République Dominicaine. Mais les marques du passé et de l'idéologie euro-centrée persistent.

Dans les paragraphes qui suivent nous constaterons alors à quel point les manuels scolaires haïtiens et dominicains présentent des stéréotypes racialisés. Pour le cas d'Haïti, Jacques Michel Gourgues l'avait déjà noté dans son ouvrage de 2016: *Les manuels scolaires en Haïti : Outil de la colonialité*, en présentant une analyse des manuels scolaires (de niveau primaire) différents de ceux notre corpus. Il a en effet réuni des extraits de textes des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti qui évoquent la catégorie de « races humaines » : « la race blanche, en Europe ; la race jaune, en Asie ; la race noire, en Afrique et la race rouge en Amérique »⁸¹⁰.

Dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti, plus précisément dans ceux des classes de 7^e (6^e en France) et 8^e (5^e en France), nous avons relevé les stéréotypes suivants :

Les ancêtres de peaux rouges. Ces chasseurs se déplaçaient à pied, car le cheval était inconnu aux Amériques, il fut introduit par les Européens. Ces Indigènes [...], leur peau, plus foncée que celle de Européens avait des teintes cuivrées : aussi les Espagnols appelèrent-ils « colorados » (rouge en espagnol) et les Français, Peaux-Rouges⁸¹¹.

Ces clichés nous permettent de voir combien ces manuels tendent à reproduire les inventions européennes autour de la couleur de peau. Telle est l'idéologie d'une société néocolonialiste ou de type colonialiste interne⁸¹² qui réduit les hommes à leur phénotype. Nous

⁸⁰⁸ *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité, op.cit.*, p. 30.

⁸⁰⁹ *Op. cit.*, p. 35.

⁸¹⁰ *Idem.* : J-M. Gourgues mentionne que dans la 25^e leçon du *Premier livre d'Histoire d'Haïti et de Géographie* de Lelio Louissaint, Port-au-Prince, H. Deschamps, 1951, quatre races d'hommes sont présentées par ordre de hiérarchisation.

⁸¹¹ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p.55 et *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, op.cit.*, p.27.

⁸¹² Le colonialisme interne, systématisée initialement en Amérique latine par des auteurs tels que Pablo González Casanova (1963) et Rodolf Stavenhagen (1963, 1969) et plus récemment par Rivera Cusicanqui (1992, 1993,

emprunterons alors les propos de Toni Morrison pour souligner que les autorités et la classe des Mulâtres de la société haïtienne : « [...] *ont instauré leur propre hiérarchie de couleurs en définissant la peau noire la plus foncée, —« noir bleu »—comme marque absolue d’acceptabilité* »⁸¹³. Cette hiérarchisation de couleurs a justement pris une place prépondérante dans la société haïtienne et est inscrite dans les manuels haïtiens. Dans un article autour des « Rapports de couleur et de pouvoir en Haïti », publié par Alice Corbet, il est indiqué :

Dans une étude intitulée « Idéologie de couleur et classes sociales en Haïti », Micheline Labelle a repéré plus de vingt termes permettant de déterminer les « caractères » d’une personne, en fonction de la qualité de ses cheveux, de ses traits, et de sa couleur de peau (et plus de 70 termes « dérivés »). Les plus classiques sont le noir, le marabout, le brun (à la connotation valorisée), le griffe, le grimaud (terme péjoratif), le mulâtre, le quarteron, le blanc⁸¹⁴.

Les manuels scolaires de notre corpus véhiculent une hiérarchisation à partir de cette même couleur de peau et à l’intérieur de ces mêmes peuples. Ces manuels scolaires stipulent qu’ : « [...] *il n’existe pas de race haïtienne, plutôt des types d’une grande variété : noir, grimaud, griffe, chabin, marabout, mulâtre, quarteron, etc.* »⁸¹⁵, comme perpétuant, voire approfondissant l’histoire de la typologie raciale au sein de la société haïtienne. Il est à rappeler que ces différences sont à relier à des différences de classes sociales entre Blancs, Mulâtres et Noirs, instaurées par les colons avec le système esclavagiste à Saint-Domingue. Cela fait qu’en Haïti, dans la réalité quotidienne, les termes de : « blanc et nègre » ont une résonance péjorative et raciale, comme le rappelle Alice Corbet en soulignant qu’en Haïti les termes de : « blanc et nègre » : « *incarnent de manière crue la réalité d’une société fortement hiérarchisée* »⁸¹⁶. Les manuels haïtiens jouent donc un rôle de véhicule de l’eurocentrisme perpétuant dès lors des constructions de différences ethniques et culturelles.

De surcroît, ils répètent catégoriquement que les Indigènes sont des « infidèles » : « *poussés par le désir de convertir les infidèles, par le goût de l’aventure et par le soif d’or, les Portugais atteignent le Cap Vert en 1445* »⁸¹⁷. En conséquence, ces manuels scolaires

2012), revêt une grande importance pour les études théoriques sur la décolonialité du Groupe Colonialité/Modernité.

⁸¹³Morrison Toni, *L’Origine des Autres*, Traduit de l’anglais (États-Unis) par Christine Laferrière, Paris, Christian Bourgois Éditeur, 2018, p. 57.

⁸¹⁴Alice Corbet, « Rapports de couleur et de pouvoir en Haïti », *LAMenparle*, 2015, p. 1, <https://lamenparle.hypotheses.org/286>, consulté le 11/10/2018. Nous ajoutons que ces hiérarchisations phénotypiques ont même été présentées à l’époque coloniale dans des tableaux de « Razas y castas » encore visibles par exemple au Musée des Amériques à Madrid ou ailleurs.

⁸¹⁵*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit.*, p.171 et *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit.*, p. 227.

⁸¹⁶« Rapports de couleur et de pouvoir en Haïti », *op.cit.*, p. 1.

⁸¹⁷*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit.*, p. 125.

contribuent comme l'explique J.-M. Gourgues⁸¹⁸, à une spiritualicide, soit la destruction de la spiritualité autochtone, en plus d'un épistémicide, soit la destruction des savoirs autochtones. Il faut questionner ces traditions épistémiques dans les manuels scolaires comme le rappelle Ramón Grosfoguel qui propose une rupture avec la modernité eurocentrée où « [l'Occident] considère les autres cultures et peuples à partir d'une position de supériorité, et reste sourd aux cosmologies et épistémologies du monde non-occidental »⁸¹⁹.

Ainsi, le manuel scolaire de 9^e en Haïti (4^e en France) a choisi de présenter un ensemble de caractéristiques de la fin du XIX^e et début du XX^e siècle à partir de la notion de race, tout en énumérant deux définitions de celle-ci. L'une de ces définitions est la suivante : « *la théorie de la supériorité de certaines races humaines sur d'autres* »⁸²⁰. Ce manuel scolaire ne propose donc pas une solution aux maux que peut causer cette notion de « race » sur la psychologie de l'élève, mais perpétue l'idée d'une hiérarchisation. De ce fait, dans le quotidien haïtien, si on parle d'un homme généreux et ponctuel il est donc perçu comme un Blanc et on l'appelle : « blanc garçon »... Alice Corbet va plus loin encore quand elle dit qu' :

En créole haïtien, blanc est un terme utilisé pour désigner ceux qui ne sont pas Haïtiens, les étrangers. Le blanc n'est pas celui qui a une couleur de peau pâle, mais celui qui vient d'ailleurs ou, plutôt, qui n'est pas Haïtien. Celui qui n'a pas les codes d'Haïti, qui ne parle pas sa langue, qui ne s'inscrit pas dans une communauté culturelle fondée sur l'histoire et le partage d'un pays aux journées souvent difficiles. On peut donc être afro-américain, malien, ou japonais, et être blanc⁸²¹.

S'appuyant sur des auteurs comme le Québécois Pierre Alexandre Tremblay, la sociologue Alberte Ledoyen souligne que : « *Les arguments avancés par le sens commun à l'encontre du racisme témoignent de cette même conception: les «races pures» n'existent pas (ou plus...) et des «cultures différentes» sont d'égale valeur. Le racisme, tel qu'énoncé historiquement par l'hitlérisme, est donc non fondé scientifiquement* »⁸²².

Et en ce qui concerne la République Dominicaine, Franklin Franco, du groupe *Fondation Juan Bosch*, critique les manuels scolaires qui tendent à dénigrer les Autochtones au profit des Espagnols. Franklin Franco rappelle en effet qu' :

⁸¹⁸ *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité, op.cit.*, p. 27.

⁸¹⁹ « Vers une décolonisation des Uni-versalismes occidentaux : le Pluri-versalisme décolonial d'Aimé Césaire aux Zapatistes », *op.cit.*, p. 12.

⁸²⁰ *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité, op.cit.*, p. 48 et 49.

⁸²¹ « Rapports de couleur et de pouvoir en Haïti », *op.cit.*, p. 1.

⁸²² Alberte Ledoyen, *Le racisme des définitions aux solutions : un même paradoxe*, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 1998, p. 6.

il est important de noter que la plupart du temps, il s'agit de livres –Pourtant écrits par des Nationaux–, mais élaborés en Espagne, par des techniciens et des dessinateurs espagnols, qui ont dans la tête la vision de l'Ouest américain, et qui dès lors présentent nos Aborigènes comme des "peaux rouges". Et je n'exagère pas: en ce moment, j'ai entre les mains un livre d'histoire de la quatrième année de l'École Primaire, écrit par Núñez Molina, un auteur dominicain, qui insère dans sa couverture, ni plus ni moins qu'un Aborigène avec un pagne en peau d'ours⁸²³.

Cela sous-entend que ce manuel scolaire veut montrer à quel point le processus identitaire dominicain est en relation directe avec « société paradisiaque » pré-hispanique, mais ce faisant, il n'échappe pas aux hiérarchisations coloniales.

La leçon : *Sociedad colonial* du manuel scolaire de 6^e basique dominicain (6^e en France) évoque une pyramide de races décrites ainsi : « Blanco, Mestizo, Mulato, Indígena, Negro, Zambo »⁸²⁴. La leçon : *Los orígenes del criollo/Les origines des Créoles* de ce même manuel scolaire propose une autre pyramide : « Peninsulares, Criollo, Mestizo, Indígenas, Mulatos, Zambos o Pardos, Negros »⁸²⁵, soit les critères raciaux de la société coloniale. Ensuite, concernant les Dominicains, est présentée la leçon : « *El criollo dominicano* »⁸²⁶. Il appert que l'évocation du mot « criollo », nom donné alors aux enfants d'Espagnols nés en Amérique, semble sous-entendre que les Dominicains sont tous des fils d'Espagne. Les autres ethnies sont niées. Or, la société dominicaine n'est pas composée seulement de « criollos ». L'africanité est niée et c'est plutôt l'Indien qui est mis en avant. C'est pourquoi, au lieu de dire *negro*, nous relevons la tendance à préférer le terme *moreno*. Franklin Franco précise avec ironie :

Nous sommes le seul pays au monde où le Noir n'est pas noir. Et encore moins, Dieu nous en garde veut-on un lien avec l'Afrique. L'homme de couleur dominicaine est "indien" en général et, selon la nuance de sa couleur, c'est-à-dire selon sa tonalité, il peut être dénommé : pur indien, indien foncé, indien clair ou "indien lavé". Le Noir dominicain n'est pas noir, je le répète, cela ne peut pas exister parce que, pour nous, les Noirs viennent d'Haïti et les Haïtiens d'Afrique, et le peuple dominicain, habitant de ce "paradis" racial "où n'a jamais existé, ni existé de discrimination, notre Nègre, est venu du ciel"⁸²⁷.

⁸²³« El problema racial dominicano en los textos escolares », *op.cit.*, p. 208 : « Es importante apuntar que en su mayor parte se trata de libros –si bien escritos por nacionales– elaborados en España, por técnicos y dibujantes españoles, que tienen muy metido en la cabeza la visión del Oeste Norteamericano, y aún a estas alturas, presentan a nuestros aborígenes como "pieles rojas". Y no exagero: ahora mismo tengo en mis manos un libro de historia para cuarto grado, de la Escuela Primaria, escrito por Núñez Molina, un autor dominicano, que trae en su portada, nada más y nada menos, que un aborígen con un "taparrabo" de piel de oso ».

⁸²⁴*El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 48.

⁸²⁵*Op.cit.*, p. 156. Voir annexe n° 21.

⁸²⁶*Op.cit.*, p. 162.

⁸²⁷« El problema racial dominicano en los textos escolares », *op.cit.*, p. 203 : « Somos el único país del mundo donde el negro no es negro. Ni mucho menos, ¡Dios nos libre!, tiene vinculación con África. El hombre de color dominicano es "indio" en general, y de acuerdo al acento de su color, es decir, a su tonalidad, puede denominarse: indio puro, indio oscuro, indio claro, o "indio lavado". El negro dominicano, no es negro, lo repito, ni puede serlo, porque para nosotros los negros vienen de Haití y los haitianos vienen del África, y el pueblo dominicano,

Bien entendu, cette division par la race est l'une des caractéristiques des sociétés coloniales. Le manuel scolaire de *Segundo de Bachillerato* (Seconde en France) propose lui aussi une pyramide socio-ethnique reproduisant la société coloniale : « *Métis : mélange d'Indigène et de Blanc, Mulâtre : de Nègre et de Blanc, Zambo : Nègre et d'Indigène, Tercerón : de Blanc et de Mulâtre et Quarteron : de Blanc et de Tercerón* ». S'y ajoutent : « *Saltapatrás, Albino et Morisque* »⁸²⁸. Est-ce que toutes ces divisions raciales, étudiées dans ces manuels scolaires, ne tendent pas à pousser les élèves dominicains à créer un axe vertical qui place le Noir en bas et le Blanc et le Mulâtre en haut?

Force est alors de constater qu'une typologie raciale est clairement inscrite dans ces manuels scolaires. La République d'Haïti et la République Dominicaine sont donc deux pays continuant de porter et de véhiculer des fortes marques occidentalisées ce que leurs manuels scolaires démontrent. La colonialité du savoir est perpétuée et les apprenants haïtiens et dominicains sont imprégnés de ces stéréotypes.

Cette phrase de Dijana Plut et Jelena Pesic tirée des *Cultural Supportive Tools* (CST) : « *Le manuel scolaire est un produit culturel qui, finalement, sert à la reproduction culturelle, à la survie de certains systèmes culturels* »⁸²⁹ concorde avec ce processus. Dans beaucoup de manuels scolaires des ex-pays colonisés, force est alors de constater la suprématie de la culture occidentale et, de ce fait, l'aliénation de la population locale. Lorsque l'on prétend qu'une civilisation ou une culture est inférieure à une autre, il s'agit assurément d'une perpétuation de la mentalité coloniale.

De ce fait, il nous semble important d'analyser maintenant comment ces manuels perçoivent les questions de « civilisation » et de « culture ». Il convient tout d'abord d'expliquer le sens général de ces termes pour mieux les appréhender. Cela implique de se rappeler que depuis la préhistoire, l'homme apprend, s'éduque et se « civilise ». Le terme « civiliser » vient de « civil » du latin *civilis, civis* qui signifie qui « regarde et concerne le citoyen ». C'est dès lors celui qui est « honnête, poli, bien élevé »⁸³⁰. « Civiliser » a également le sens de : « rendre

habitante de este "paraíso racial" donde la discriminación ni existió, ni existe, ni asomó nunca, el negro nuestro, vino del cielo ».

⁸²⁸Sociedad 2, *El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato, op.cit.*, p. 54.

⁸²⁹« Toward a vygotskian theory of textbook », *op.cit.*, p. 509 : « *Textbook is a cultural product that, in the end, serves to a cultural reproduction, survival of certain cultural system* ».

⁸³⁰Pierre Claude Victor Boiste, *Dictionnaire Universel de la langue Française, avec le latin et l'étymologie*, Paris, Chez Rey et Gravier, Firmin Didot Frères, 1843, p. 145.

civil, courtois » de « polir les mœurs », « donner la civilisation » à quelqu'un et ainsi de le faire « devenir poli ». Recourir au terme « civiliser » requiert dès lors d'aborder le concept de « culture », plus récent, ainsi que la notion de « civilisation » qui était employée plus communément auparavant.

Étymologiquement, « culture » vient du latin *cultura* qui signifie « façon, travaux, soins nécessaires pour cultiver en général de la terre »⁸³¹. Elle est issue du verbe *colere* qui signifie « cultiver »⁸³². Disons que la notion de « civilisation » peut être confondue avec le concept de « culture ». Le concept de « culture » est nécessaire pour ce travail, mais il est vaste. Aussi, rappelons l'avis de l'anthropologue nord-américain Ward Goodenough : « *la culture d'une société consiste en tout ce que l'on doit savoir ou croire pour opérer d'une manière exploitable par ses membres* »⁸³³. Cette définition réfère donc affaire à un ensemble de croyances, de traditions et de normes ou des caractéristiques du comportement (langage, gestes, vêtements, etc.) partagées par un groupe social et qui aide l'individu dans sa vie quotidienne : « *Tout ce que nous faisons et mangeons fait partie de notre culture* »⁸³⁴ nous rappelle un manuel scolaire dominicain de 8^e basique (4^e en France). La culture est, par conséquent, un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de traditions et de coutumes propres à un individu ou un groupe humain. Elle se transmet socialement, par le biais de la famille, de l'École, et de la société en général. Elle conditionne dès lors les comportements individuels.

Un autre terme était retenu auparavant : celui de « génie » des peuples. Le terme « culture » a été utilisé plus précisément dans le domaine de l'agriculture. Des philosophes grecs comme par exemple Socrate parle de la monarchie de l'Asie pour ses vastes plantations de la Chine : « *Les soins qu'on donne à la culture, procurent les plaisirs les plus purs, ils augmentent la fortune, ils fortifient le corps, et fournissent les moyens de remplir les devoirs de l'homme libre* »⁸³⁵. Après le domaine de l'agriculture, la culture est vue en tant que « *soins nécessaires pour cultiver de l'esprit, des sciences* »⁸³⁶. Surtout dans le domaine de la religion,

⁸³¹ *Op.cit.*, p. 195.

⁸³² Philippe Aboulker, « Du concept de culture à son acquisition », in : *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1959, n° 3, p. 392-394 (p. 392), https://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_1959_num_1_3_3870, consulté le 29/03/2018.

⁸³³ Cité par Hans-Jürgen Lüsebrink, « Les concepts de "Culture" et d'"Interculturalité". Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle », *Bulletin n° 30*, Sarrebruck, Université de Saarbrücken, 1998, p. 1 : « *a society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner operable to its members* », www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICBulletin/1998No30/06LusebrinkHJ.pdf, consulté le 25/11/2018.

⁸³⁴ *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 184

⁸³⁵ Victorine de Chastena, *Du génie des peuples anciens, ou tableau historique et littérature*, Tome Troisième, Paris, De l'Imprimerie de Hardy, 1808, p. 42.

⁸³⁶ *Dictionnaire Universel de la langue Française, avec le Latin et l'étymologie, op.cit.*, p. 195.

les Romains ont donné au terme « cultiver » le sens de « culte » avec l'expression *colere deum*⁸³⁷. Puis, au Moyen-Âge, on parlait d'une *cultura christi*, soit le progrès moral, en plus du progrès spirituel recherché par les Païens⁸³⁸. Philippe Aboulker souligne que : « *La culture est le plus haut niveau de la société reconnu jusqu'à nos jours. L'influence de la culture sur le comportement des hommes, est si forte, que la nature humaine, donnée biologiquement antérieure à elle, a été repoussée à l'arrière-plan des Sciences Sociales* »⁸³⁹.

Disons également que dans ce même sens anthropologique, la culture peut-être définie comme un modèle global d'action. En expliquant le monde, elle permet au groupe d'acquérir socialisation et transmission des savoirs. E. Durkheim considère ainsi que : « *l'éducation est une socialisation (...) de la jeune génération* »⁸⁴⁰. Si l'éducation renvoie à l'acquisition d'une somme d'éléments culturels, cette définition de la culture se rapproche du terme d'«*outillage mental* »⁸⁴¹ utilisé par Lucien Febvre. Nous pouvons voir aussi la culture comme un modèle de perception collective. En d'autres termes, l'ensemble des structures d'un groupe socioculturel ou, selon la formulation de Gert Hofstede, le : « *software of the mind/logiciel de l'esprit* »⁸⁴² fonde ces connaissances théoriques et pratiques. Cette définition laisse entrevoir que la culture est véhiculée par les médias, la littérature (populaire et orale), les manuels scolaires, la photographie, ou encore la publicité, etc.

En général, la culture représente les caractéristiques propres d'une nation ou d'un peuple, du point de vue social, religieux, moral, politique, artistique, intellectuel, scientifique, technique. Elle rend compte de l'évolution et du développement d'une société dans ses modes de vie et ses valeurs ainsi que du point de vue éducatif. Carlos Andújar rappelle pour la République Dominicaine : « *le poids des valeurs de l'idéologie dominante qui a imposé un modèle esthétique et défini la culture de l'interprétation européenne* »⁸⁴³.

Nous ne pouvons alors manquer de nous rappeler qu'avec la « découverte » du Nouveau Monde, c'est LA « civilisation » que les Européens considèrent avoir apporté en Amérique. C'est pourquoi, évoquer la colonialité du savoir nous semble important pour mieux

⁸³⁷ « Du concept de culture à son acquisition », *op.cit.*, p. 392.

⁸³⁸ *Idem.*

⁸³⁹ *Ibidem.*

⁸⁴⁰ *Éducation et sociologie (10 édition 3^e tirage)*, *op.cit.*, p.12.

⁸⁴¹ Cité par Hans-Jürgen Lüsebrink, « Les concepts de "Culture" et d'"Interculturalité". Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle », *op.cit.*, p. 1.

⁸⁴² Cité par Hans-Jürgen Lüsebrink, *idem.*

⁸⁴³ *Identidad cultural y religiosidad popular*, *op.cit.*, p. 117 : « *El peso de los valores de la ideología dominante que ha impuesto un modelo estético y definido la cultura desde la interpretación europea* ».

comprendre comment certains manuels scolaires tendent parfois à inculquer à l'apprenant une transmission de savoirs en dehors de leur culture propre, sous couvert de perpétuer une certaine vision de la « civilisation ». La « civilisation » est définie comme « *action de civiliser ou l'état de ce qui est civilisé* »⁸⁴⁴. Elle est de ce fait un certain aspect de la vie sociale, mais le problème c'est que dans son emploi il apparaît qu'il y aurait, inversement, des « peuples non civilisés ou sauvages », opposés aux « peuples civilisés » : « *La civilisation n'aura sa perfection entière que lorsque les hommes pourront cesser de tuer des hommes (...). Notre prétendue civilisation n'est souvent qu'une barbarie raffinée* »⁸⁴⁵.

Dans le contexte socio-économique, le terme civilisation peut renvoyer aussi à un décodage du monde capitaliste. G. Deleuze et F. Guattari proposent de considérer que : « *la civilisation se définit par le décodage et la déterritorialisation des flux dans la production capitaliste* »⁸⁴⁶.

Les manuels scolaires peuvent enseigner différentes cultures et civilisations. Ceux de la République d'Haïti et de la République Dominicaine le font. Reste à savoir comment et selon quelle intentionnalité.

Dans le manuel scolaire haïtien de 7^e année fondamentale (6^e en France), la leçon VI porte sur les sociétés amérindiennes. Dans cette leçon, se voit transcrite la phrase suivante : « *dans l'immense continent découvert par Christophe Colomb habitaient de nombreux peuples, dont la civilisation était plus ou moins développée* »⁸⁴⁷, soit une façon de faire primer la civilisation européenne sur celle des Autochtones. Cette tendance des manuels scolaires à transmettre les stéréotypes et clichés (rejet, exclusion...) des Indigènes aux populations scolaires se répète dans les manuels scolaires de 7^e et 8^e années fondamentales. Autrement dit, c'est un véritable clivage que proposent ces manuels scolaires qui inculquent aux élèves une différenciation entre les civilisations. Cette démarche n'induit-elle pas, d'une certaine manière, un embellissement indirect de la politique d'exploitation coloniale et de l'esclavage établi par les colons ? Les Indigènes ne seraient pas civilisés s'il s'agit de la « découverte » de l'Amérique... Cela n'entraînerait-il pas la construction d'un regard assez dévalorisant sur soi-même ?

⁸⁴⁴ *Dictionnaire Universel de la langue Française, avec le Latin et l'étymologie, op.cit.*, p. 145.

⁸⁴⁵ *Idem.*

⁸⁴⁶ *Capitalisme et schizophrénie I, L'Anti-Œdipe, op.cit.*, p. 294.

⁸⁴⁷ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 55.

Dans le cadre des éléments des manuels scolaires proposés sur les civilisations contemporaines, il ressort que les manuels scolaires haïtiens sont encore européocentristes. Pourtant, la leçon III du manuel scolaire de la classe de 3^e d'Haïti intitulée : *Notions de civilisation* semblerait aborder d'une autre manière cette notion en précisant : « *C'est l'ensemble de ces manières de vivre, de penser, de produire, qui constitue une civilisation [...]. Dans le sens que nous venons de voir, civilisation ne s'oppose pas à barbarie ou sauvagerie. Les premiers hommes que l'on a appelés des barbares ou des sauvages ne sont pour nous que des primitifs(...)* »⁸⁴⁸. Si donc civilisation s'oppose à barbare et/ou sauvage, les Indigènes étaient-ils plus barbares et/ou sauvages que les colons ? La question ne semble toujours posée que dans un seul sens.

Dans la Caraïbe, certaines composantes de la culture haïtienne, comme par exemple le carnaval, la musique ou la cuisine, attirent beaucoup l'attention. Et pourtant, les éléments de la culture haïtienne ne sont pas abordés dans les manuels scolaires de ce pays, sauf dans le manuel scolaire haïtien de 9^e année fondamentale (4^e en France) qui évoque brièvement : « *les différences culturelles* » considérant que : « *les collectivités humaines se différencient par les particularités raciales [...]. [...], ce sont les différences ethniques ou différences de culture, en désignant par ce terme les connaissances de toutes sortes : les croyances, les institutions, les coutumes...* »⁸⁴⁹.

Les manuels scolaires d'Haïti ont donc choisi de ne pas enseigner de manière claire et précise la culture haïtienne alors que c'est une thématique, très en vogue dans l'enseignement d'autres pays. L'épistémologie dominante, européenne s'impose au détriment du discours contemporain post-moderne, post-colonial et décolonial, où la question de différence culturelle invite à évoquer un « *ethnocide culturel* »⁸⁵⁰ et une discrimination des cultures locales. En nous référant au concept de *Cultural Supportive Tools*, soit questionner le texte pour comprendre les effets des manuels scolaires sur le développement de l'enfant en questionnant le côté socio-culturel des textes scolaires, alors à la différence des manuels scolaires dominicains, ceux d'Haïti nous apparaissent comme négligeant profondément leur mission culturelle.

L'approche est en effet différente en République Dominicaine. Dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie dominicaine, les questions de civilisation et de culture sont abordées depuis le manuel scolaire de 6^e basique (6^e en France) jusqu'au Niveau Intermédiaire

⁸⁴⁸ *Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit., p. 36.*

⁸⁴⁹ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit., p. 41.*

⁸⁵⁰ *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité, op.cit., p. 27.*

(à partir de la classe de Seconde : lycée en France), plus précisément dans le manuel scolaire de *Primero de Bachillerato* (classe de 3^e en France). Les manuels scolaires dominicains abordent mieux les notions de civilisation et de culture de ceux qu'ils appellent les « Aborigènes ». Nous relevons une augmentation quantitative des apports culturels dominicains au fur et à mesure que l'élève progresse dans son cursus. Le manuel scolaire de 6^e basique dominicain n'a pas considéré la civilisation des sociétés amérindiennes comme rudimentaire et n'a pas non plus établi de différence entre les civilisations mayas, aztèques et incas, comme l'a fait le manuel de 7^e fondamentale de la République d'Haïti. Il est reconnu que les Mayas, les Aztèques et les Incas ont enrichi par divers apports la culture universelle. Dans une leçon intitulée : « *El legado cultural de los mayas, aztecas e incas/l'héritage culturel des mayas, des aztecas et des incas* », il est clairement dit que : « *les premières civilisations américaines ont apporté à la culture universelle diverses contributions* »⁸⁵¹ et il est souligné alors qu'ils ont apporté calendriers, système de numérotation décimal (Mayas) ; système vigésimal, écriture hiéroglyphique (Aztèques) ; ingénierie, architecture (Incas). En outre, dans la leçon : *Características del criollo/Caractéristiques du créole*⁸⁵², ce manuel scolaire enseigne les éléments des cultures espagnole et africaine, présents dans la culture dominicaine actuelle. À cet égard, au début de cette leçon précitée, est posée la question suivante : « *Quels sont les éléments des cultures espagnole et africaine présents dans la culture dominicaine actuelle ?* »⁸⁵³. Les expressions de cette culture sont toutefois réduites aux traditions orales à la musique, à la nourriture, à la littérature et aux arts plastiques. Il n'empêche que ces traditions culturelles synthétisent le processus de formation du peuple dominicain comme Nation, car ce manuel précise que : « *tous ces éléments culturels constituent notre idiosyncrasie* »⁸⁵⁴. Cette affirmation met en évidence les valeurs de l'ensemble de ces cultures pour la formation identitaire dominicaine.

Cette reconnaissance de l'héritage des cultures espagnole et africaine est reprise dans le manuel de 7^e basique (5^e en France), dans la leçon : *El surgimiento de la cultura popular et otros aspectos de la cultura/L'émergence de la culture populaire et d'autres aspects de la culture*, en y ajoutant notamment l'héritage de la culture des Indigènes. Par exemple, il est dit qu' : « *Au XIX^e siècle, la cuisine dominicaine était le résultat des apports des cultures*

⁸⁵¹*El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit., p. 23 : « las primeras civilizaciones americanas hicieron a la cultura universal diversos aportes ».*

⁸⁵²*Op.cit., p. 162.*

⁸⁵³*Idem : « ¿Cuáles elementos de las culturas española y africana están presentes en la cultura dominicana actual ? »*

⁸⁵⁴*Op.cit., p. 162 : « todos esos elementos culturales constituyen nuestra idiosincrasia ».*

autochtone, espagnole et africaine »⁸⁵⁵. Les études à propos de la culture trouvent en ce sens une place importante dans les manuels scolaires dominicains. Dans le manuel de 8^e basique (4^e en France), le chapitre XI intitulé : *Cultura dominicana/Culture dominicaine* aborde de manière plus large l'étude de la culture dominicaine. Il y a les leçons suivantes : *La literatura, La música, Las artes plásticas, Manifestaciones del folklore dominicano*⁸⁵⁶. Pour rappel, il importe de préciser que ce même manuel scolaire de 8^e basique montre notamment que la culture et le folklore de cette société, le carnaval, la gastronomie ou encore les croyances religieuses sont les héritages, issus des trois peuples : Indigènes, Espagnol et Africain.

Dans le manuel scolaire de *Segundo de Bachillerato* (Seconde en France), l'étude autour de la civilisation et de la culture des premiers peuples d'Amérique est abordée de manière plus pointue et plus développée. Dans le chapitre : *La America precolombiana/L'Amérique précolombienne*⁸⁵⁷, l'accent est mis surtout sur le développement des peuples américains et les étapes de leur développement culturel en faisant le point sur les cultures les plus développées et celles moins développées à cette époque. Alors, c'est une sorte de différence entre ces cultures qui n'avait pas été introduite dans les autres manuels scolaires précédents qui fait son apparition.

Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de 1^{ère} en France) va encore plus loin, car il aborde en plus la question de la culture à partir d'une perspective sociologie et anthropologique, pour essayer de traiter des relations entre les groupes sociaux, des comportements et de la question du vivre-ensemble, en se penchant notamment sur les cultures hybrides. Est pris alors l'exemple suivant : « *la culture d'un peuple est un ensemble de textes (...)* »⁸⁵⁸ de l'anthropologue Clifford James Geertz. Il s'agit de montrer que la culture englobe une série de dimensions ou de domaines d'activités humaines et des sociétés, et notamment de souligner le lien entre la culture d'un peuple et ses textes littéraires, historiques ou ses manuels scolaires. De surcroît, en utilisant le concept hybridité culturelle, ce manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de 1^{ère} en France) cherche à expliquer la question des transformations culturelles dans les sociétés postmodernes : « *La culture s'apprend et se transmet par l'enculturation. De plus, la culture se partage, car elle se transmet par la coexistence*

⁸⁵⁵El libro *Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 162 : « *En el siglo XIX, la gastronomía dominicana había sido el resultado de aporte de las culturas indígena, española y africana* ».

⁸⁵⁶El libro *Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op. cit.*, p. 178-185.

⁸⁵⁷*Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato, op.cit.*, p. 8-16.

⁸⁵⁸*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 188 : « *la cultura de un pueblo es un conjunto de textos, ...* ».

humaine »⁸⁵⁹. Cette perspective interculturelle renvoie à une problématique que nous avons posé à propos d'une vision, utopique ?, du vivre-ensemble entre la République d'Haïti et la République Dominicaine. Cette approche dominicaine est assurément différente de celle véhiculée dans les manuels scolaires haïtiens qui refusent de donner une place particulière à la question de la culture. Mais l'un des manuels scolaires haïtiens de notre corpus, soit le manuel scolaire de 9^e année fondamentale (4^e en France), nous l'avons mentionné plus avant, préfère aborder les « différences culturelles »⁸⁶⁰. En nous appuyant sur les *Cultural Supportive Tools* qui interrogent la question socio-culturelle, et sont complètement ouverts au côté positif d'une influence culturelle⁸⁶¹, disons que les manuels dominicains jouent beaucoup plus leur rôle de mission culturelle que ceux d'Haïti.

La culture est de prime vue comme l'âme d'une nation. C'est pourquoi, dans une tendance de dominer l'esprit et l'âme de l'Autre, un État ou une classe dominante cherche à établir une différence entre sa culture et la culture de l'Autre. Bien entendu, la question de « différence culturelle » et/ou celle de « différence civilisationnelle » est celle de différences d'idéologies et est notamment liée à une certaine représentation de l'altérité. Même si la notion d'idéologie prend aussi chez Karl Marx une connotation péjorative, cela n'empêche pas de voir combien elle est liée à la culture et à la civilisation. Dans *L'idéologie Allemande*, Karl Marx parle de : « la morale, la religion, la métaphysique et tout le reste de l'idéologie »⁸⁶². Selon lui, l'idéologie accapare toutes les formes des représentations des idées d'une société. En d'autres termes, « l'idéologie constitue un vaste ensemble d'idées représentant une bonne part de la superstructure d'une société »⁸⁶³. C'est pourquoi, la notion de « civilisation », qui vient du latin *civis* et qui signifie « citoyen » et *civilis* qui signifie « poli » a assurément un aspect idéologique, car son étymologie se fonde sur l'invention de la naissance de la Cité grecque ou *polis*. Dans la *polis* ou Cité les citoyens pouvaient être reconnus à partir de leur origine, de leur langue, de leurs dieux, aide leur mode de vie en général⁸⁶⁴.

L'étymologie de « civilisation » renvoie également à l'idée d'urbanisation de certains milieux. Cette notion a pris ainsi naissance dans la séparation entre ville et campagne, or dans

⁸⁵⁹ *Idem* : « La cultura se aprende y se transmite a través de enculturación. Además, la cultura se comparte, ya que se transmite a través de la convivencia humana ».

⁸⁶⁰ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit.*, p. 41.

⁸⁶¹ « Toward a vygotkian theory of textbook », in: *Psihologija, op.cit.*, p. 510, <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0048-5705/2003/0048-57050304501P.pdf>, consulté le 21/04/2018.

⁸⁶² Cité par Christian Godin, *La totalité 2, Les pensées totalisantes*, Seyssel (France), Éditions Champ Vallon, 1998, p. 443.

⁸⁶³ *La totalité 2, Les pensées totalisantes, op.cit.* p. 443.

⁸⁶⁴ Dominique Schnapper et Christian Bachelier, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000, p. 14.

les manuels scolaires de notre corpus, nous l'avons montré, les villes sont fortement privilégiées par rapport aux campagnes. Les gens des villes se sont réunis en une communauté, ayant des liens, jouissant de droits, fonctionnant selon des lois. Bref, les « différences culturelles » et/ou les « différences civilisationnelles » ont souvent pour perspective, la mise en avant d'une idéologie centrée sur les villes et associée à l'histoire coloniale, laquelle renvoie à une vision dichotomique vis-à-vis des cultures et des civilisations. En conséquence, la civilisation et la culture jouent un rôle crucial dans les questionnements liés à l'idéologie, véhiculée via un système politique et/ou éducatif, plus précisément au travers des manuels scolaires. En contexte caribéen, la dimension phénotypique imprègne les cultures.

c. Entre suprématie blanche et noire

En nous référant au travail de Toni Morrison : *L'Origine des autres* qui rejoint un ensemble de travaux postcoloniaux effectués sur la race, cette question semble être abordée d'une manière à la fois simple et concrète. Sont posées les questions suivantes : « *Qu'est-ce que la race (en dehors de l'imagination génétique) et pourquoi importe-t-elle ? La race est la classification d'une espèce et nous sommes la race humaine, point final. Alors quelle est cette autre chose : l'hostilité, le racisme social, la fabrication de l'Autre ?*⁸⁶⁵. Est aussi questionnée l'idée d'une discrimination fondée sur la typologie raciale, phénotypique.

Souvenons-nous que la notion de race a été retenue pour établir des classifications internes à l'espèce humaine selon des critères morphologiques et/ou culturels. La stratification sociale occidentale a aussi donné naissance à différents critères qui amplifient le sens de cette notion et rejettent à la marge ceux qui ne correspondent pas à ces critères. Au regard d'un Occidentalo-centriste comme les colons internes ou l'élite blanche dominicaine contemporaine, qui se voit comme : « *la fleur des familles les plus distinguées d'origine espagnole* »⁸⁶⁶, les gens issus d'une autre société, descendants d'Africains par exemple comme les Haïtiens sont vus comme des êtres différents et isolés. En d'autres termes, c'est l'opposition entre la race blanche et la race noire qui prime et influence encore aujourd'hui les cultures de la République d'Haïti et les oppose entre elles. Cette opposition se formate et perdure au fil du temps, comme le souligne Franklin Franco :

De si cent et nombreuses années de prédication anti-haïtienne, avec l'utilisation systématique de toutes les ressources de l'État, ont conduit à la consolidation des stéréotypes racistes au sein de

⁸⁶⁵ *L'Origine des Autres, op.cit.*, p. 25.

⁸⁶⁶ *Los espejos de Duarte, op.cit.*, p. 101: « *la flor de las familias más distinguidas de ascendencia española* ».

la population, et sont à l'origine du phénomène étrange d'un pays, constitué de Noirs et Mulâtres où les différences raciales sont exprimées de façon souterraine et hypocrite⁸⁶⁷.

Nous pouvons noter également qu'en raison de cette stratification, établie par les Européens et perpétuée jusqu'à aujourd'hui, l'indépendance d'Haïti est née pour sa part avec l'exclusion systématique des Blancs. Le manuel scolaire de la classe de Terminale souligne que : « *la constitution de 1867 abolit la disposition de la Constitution du 27 décembre 1806 qui refusait la nationalité haïtienne aux individus de race blanche* »⁸⁶⁸, soit un appel de cet état de rejet des Blancs. Cette Constitution a fait que toutes les autres constitutions qui suivent, comme celle de 1888, ont reconnu que tout étranger peut devenir haïtien. Toutefois, le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* dominicain (classe de 1^{ère} en France), semble chercher à culpabiliser Haïti à ce niveau mais pour essayer de « blanchir » la République Dominicaine. Est effet retranscrit un texte de Franck Moya Pons intitulé : « *La raza y la nación dominicana/La race et la nation dominicaine* » qui considère que c'est la Nation haïtienne qui est fondée plutôt sur la question de race, alors que la Nation dominicaine ne le serait pas :

la Nation dominicaine n'est pas née avec un discours de fondation, racial ou raciste, car pour être dominicain, au début et tout au long de l'histoire, il n'a jamais été nécessaire de définir le Blanc, le Créole, le Noir ou le Jaune, mais d'être simplement né sur cette terre. En revanche, dans les constitutions haïtiennes, la pleine nationalité était définie en fonction du statut racial. C'est pourquoi, en 1805 et 1805, il était interdit aux Blancs de devenir citoyens haïtiens et aux étrangers de détenir des terres ou des commerces en Haïti⁸⁶⁹.

Ce préjugé de couleur est donc présent, comme en négatif Noir/Blanc en Haïti et en République Dominicaine. Ce manuel scolaire dominicain peut-il alors enseigner qu'Haïti est plus raciste que la République Dominicaine ? De même, le manuel scolaire haïtien de la classe de Terminale peut-il enseigner sans autre questionnement qu'il existe en République Dominicaine une idéologie raciste : la dominicanisation contre l'haïtianisation :

Il se développe dans un tel contexte une idéologie anti-haïtienne au niveau de la classe dominante dominicaine et le gouvernement dominicain s'engage dans sa politique de

⁸⁶⁷ *República Dominicana y Haití : el derecho a vivir, op.cit.*, p. 205 : « *Y ciento y tantos años de prédica antihaitiana, con la utilización sistemática de todos los recursos del Estado, han conducido al afianzamiento de estereotipos racistas en el seno del pueblo, y han originado el extraño fenómeno de un país, constituido por negros y mulatos, donde las diferencias raciales se expresan de manera soterrada e hipócrita* ».

⁸⁶⁸ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit.*, p. 159.

⁸⁶⁹ *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, 35 : « *La nación dominicana no nació con una fundamentación ni con un discurso racial o racista pues para ser dominicano, tanto al principio como durante toda la historia posterior, nunca fue ni ha sido necesario ser definido como blanco, criollo, negro o amarillo, sino simplemente como nacido en esta tierra. En las constituciones haitianas, en cambio, la nacionalidad plena quedó definida en función del estatus racial y por eso en 1805 y en 1805 les fue vedado a las personas blancas ser ciudadanos de Haití y los extranjeros ser propietarios de tierra o negocios en Haití* ».

blanchiment de sa population. Un responsable dominicain prône pour arriver à l'amélioration de la race le croisement avec les Blancs et l'établissement de Blancs dans la zone frontalière⁸⁷⁰.

Chaque Nation cherche en fin de compte à travers ses manuels scolaires à culpabiliser l'autre versant de l'île selon une idéologie raciale/raciste fort identitaire. Nous pourrions presque qualifier cette construction des oppositions de : « guerre des manuels » d'Histoire et de Géographie.

Les Haïtiens du fait qu'ils sont issus principalement d'Afrique et en raison de la pression démographique et économique des migrants haïtiens en République Dominicaine sont mal vus par la classe dominante dominicaine. En conséquence, l'esprit de la masse populaire dominicaine est désormais formaté au rejet, et cela s'est construit à partir de la transmission de stéréotypes négatifs envers l'Haïtien... via par exemple les manuels scolaires...

Dans son ouvrage : *La identidad social y nacional en Dominicana : un análisis psico-social/L'identité sociale et nationale en République Dominicaine : une analyse psycho-sociale*, la psychologue dominicaine Josefina Záiter cite Yu A. Sherkovin et Ramírez Dorado qui ont présenté une conceptualisation des stéréotypes. Elle retient surtout ce qui a trait aux stéréotypes nationaux et ethniques, tout en soulignant que ces auteurs ont mis en exergue : « *las raíces de clase/les racines de classe* »⁸⁷¹. Elle réfère alors notamment aux Européens qui font référence aux peuples qu'ils appellent : *tercermundistas/pays du tiers-monde*, et qui les délimitent socialement et leur attribuant des carences culturelles. Josefina Záiter a repris quant à elle les propos de Peña Battle et ceux de Joaquín Balaguer pour souligner que : « *dans le cas dominicain, des comportements de ce type sont mis en évidence lorsque des dénominations telles que "superciosos", "negros", "pueblos de mumbres barbarias" sont exprimées envers le peuple haïtien* »⁸⁷². De son côté, le sociologue Dominicain, Carlos Andújar rapporte qu'il existe en République Dominicaine certaines phrases dans le quotidien des Dominicains, qui expriment un véritable déni des qualités positives selon la couleur de la peau : « *il est noir, mais gentil* », « *il est noir, mais intelligent* », « *il est noir, mais éduqué* », etc. »⁸⁷³. Les Dominicains sont ainsi convaincus d'être plus doués, plus cultivés que les êtres de couleur noire, alors qu'ils ne se voient pas noirs. Ces stéréotypes laissent percevoir que ces Dominicains ne discriminent pas

⁸⁷⁰ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 242.

⁸⁷¹ Alba Josefina Záiter Mejía, *La identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psico-social*, Santo Domingo, Centro Bornó, 2001, p. 34.

⁸⁷² *Op.cit.*, p. 34 : « *En el caso dominicano, se evidencian comportamientos de este tipo, cuando hacia el pueblo haitiano se expresan denominaciones como las de "superciosos", "negros", "pueblos de costumbres bárbaras"* ».

⁸⁷³ *Identidad cultura y religiosidad popular, op.cit.*, p. 118 : « *Es negro, pero simpático* », « *es negro pero inteligente* », « *es negro, pero educado* », etc."

totalemenent les Haïtiens, mais font à ce que l'on nomme la discrimination positive. Il n'empêche que ces Dominicains se placent toujours au-dessus des Haïtiens comme le montrent bien les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie où les différences de représentations de race et de cultures sont constamment présentes.

En Haïti la déclaration de l'indépendance haïtienne le 1^{er} janvier 1804 montre d'emblée un rejet de l'élément blanc identifié alors à l'ennemi et à l'opresseur. Ce rejet sous-tend dans le même temps un rapprochement avec l'Afrique et une survalorisation de la composante noire de la culture comme le rappelle Jean-Marie Théodat⁸⁷⁴. Cependant, les manuels scolaires haïtiens, par exemple le chapitre VII : *Le passé de l'Afrique*⁸⁷⁵ du manuel scolaire de 8^e année (5^e en France), les chapitre IV : *Les grands conflits mondiaux (1914-1960)* et le chapitre V : *Le monde à partir de 1960*⁸⁷⁶ du manuel scolaire de 9^e année (4^e en France) et la leçon : *L'Afrique blanche* du manuel scolaire de la classe de 3^e⁸⁷⁷ étudient largement le continent africain. Des études quant à cet héritage ne sont pas amplement développées, mais il est rappelé brièvement qu'Haïti est liée à l'Afrique par une question de « race » et quelques aspects culturels. Toutefois, comme le disent les manuels scolaires de 8^e année et de 3^e, il n'est pas facile de concevoir cette question de race en raison d'une instauration de la hiérarchie de différences d'épidermes :

Différents éléments ont contribué à la formation du peuple haïtien. Cependant, il est difficile de concevoir que du point de vue de la race, la contribution de l'Afrique a été prépondérante ; mais il n'existe pas de race haïtienne, plutôt des types d'une grande variété : noir, grimaud, griffe, chabin, marabout, mulâtre, quarteron, etc.⁸⁷⁸.

Les manuels scolaires enseignent de façon développée les colonisations espagnole et française de Saint-Domingue comme le montre par exemple le chapitre : *Les Espagnols dans la Caraïbe*⁸⁷⁹ du manuel scolaire de 8^e année. Néanmoins, ne sont introduits qu'en dernier les apports culturels de la rencontre des trois mondes : africain, européen et amérindien. Dans les leçons : *L'Identité haïtienne*⁸⁸⁰ du manuel scolaire de 9^e année et *Occupation humaine d'Haïti*⁸⁸¹ du manuel scolaire de 3^e, l'apport culturel français (l'ancêtre colonial d'Haïti) et celui de

⁸⁷⁴« Haïti/Quisqueya : une île en deux morceaux », *op.cit.*, p. 325.

⁸⁷⁵*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, op.cit.*, p. 45-59.

⁸⁷⁶*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 47-89.

⁸⁷⁷*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{eme}, p. 94.*

⁸⁷⁸*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 171 et *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{eme}, op.cit.*, p. 227.

⁸⁷⁹*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, op.cit.*, p. 85-114.

⁸⁸⁰*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit.*, p. 171-173.

⁸⁸¹*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{eme}, op.cit.*, p. 227-229.

l'Espagnol, comme autre ancien colonisateur, trouvent aussi une place. Il convient d'attirer l'attention sur l'ordre dans lequel ces manuels haïtiens présentent les racines culturelles des Haïtiens. Il est d'abord question des apports de l'Afrique, puis de l'Europe (Espagnol-Français) et, enfin, des Indiens, soit une mise en avant de la culture africaine⁸⁸². Ce qui retient fortement notre attention est que les manuels haïtiens ne reconnaissent presque pas l'existence de la République Dominicaine, soit la « fille » des Espagnols. Ne s'agit-il pas d'une défense de la suprématie noire ? Ainsi, les manuels scolaires des classes de 9^e et de 3^e revendiquent les héritages africains, en notant que le créole, le vodou, les danses et les chants ont permis aux esclaves d'organiser leur résistance face à un système inhumain et de contribuer : « à développer en eux un sentiment de solidarité raciale : la négresse parlant de son mari, dira avec fierté "mon nègre" et plus tard la constitution de Dessalines prévoira que "désormais les haïtiens seront connus sous la dénomination générique de Noirs" »⁸⁸³. Jean-Marie Théodat⁸⁸⁴ rappelle aussi qu'Haïti fait référence à une identité d'ascendance africaine, car l'Afrique est la pierre angulaire d'une identité qui se veut bien différente de celle de la France, son ancêtre colonial.

Du côté des deux versants de l'île, tant en Haïti qu'en République Dominicaine, assurément cette question de race est présente. Frantz Fanon, dans son fameux ouvrage : *Peau noire, masque blancs*, soulignait déjà que : [...] *le Noir qui veut blanchir sa race est aussi malheureux que celui prêche la haine du Blanc* »⁸⁸⁵. La République Dominicaine, avec une population de 75 % de Mulâtres, veut « blanchir » sa race et ces Mulâtres sont loin de partager l'opinion selon laquelle ils ont une racine africaine, se réclamant plutôt comme des descendants d'Espagnols, tandis qu'Haïti rejette la classe blanche dominicaine.

En somme, il ressort des manuels qu'il y a un conflit culturel entre Haïtiens et Dominicains. Les Haïtiens, en raison d'une haine envers les Blancs opposent l'africanité à l'hispanité et les Dominicains, en voulant se blanchir, opposent la catholicité et la dominicanité à l'haïtianité.

L'apport des Français : Trois races fondamentales de l'ethnie française se trouvaient présentées à Saint-Domingue au XVII^e siècle (...). L'apport des Indiens : Si l'apport de l'Afrique a été prédominant dans la formation du peuple Aysyen, dans la partie de l'Est (Dominicanie), la

⁸⁸² Il est à souligner que nous interprétons ce paradigme à partir de l'ordre des leçons dans les manuels scolaires, mais ils ne disposent pas de table de matières. Voir annexe n° 22.

⁸⁸³ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit., p.172 et Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{eme}, op.cit., p. 228.*

⁸⁸⁴ « Haïti/Quisqueya : une île en deux morceaux », *op.cit.*, p. 325.

⁸⁸⁵ Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Éditions du Seuil, 1952, p. 6.

civilisation espagnole domine. [...] L'influence indienne ne doit pas être sous estimée au point que les dominicains s'appellent souvent « Indios » pour se démarquer des Noirs⁸⁸⁶.

Il est nécessaire d'ajouter que l'émergence du criollisme dans la formation de la société de l'Amérique hispanique et de ses revendications est non seulement une expression du métissage racial, mais également du métissage culturel, puisqu'en même temps que les races étaient mélangées, les cultures étaient mélangées aussi⁸⁸⁷.

À l'époque coloniale de notre île, les groupes sociaux, tant les Blancs que les Mulâtres, manifestaient des comportements exubérants pour défendre leur position sociale et économique et leurs privilèges, car ils se considéraient différents les uns des autres en raison de leur origine et de leur couleur. À l'heure actuelle, il existe encore des formes de discrimination et d'exclusion, même violentes. La peur d'autres cultures et les préjugés raciaux à l'égard de ceux qui sont différents créent une barrière qui entrave la coexistence pacifique. Il est donc important d'accepter et de respecter les différences⁸⁸⁸.

Le conflit racial et/ou culturel est donc bien présent. Des chercheurs dominicains, comme par exemple Carlos Andújar, laissent clairement entendre que : « [...] : *le racisme dominicain semble être exclusivement lié aux Haïtiens, bien que dans le langage courant il y ait des expressions qui discriminent les Noirs en général (...)* »⁸⁸⁹. Même si les manuels scolaires dominicains incluent Haïti dans l'enseignement des Sciences Sociales, il appert toutefois que, dans ces manuels scolaires, la part d'ascendance africaine dans l'identité dominicaine est vue comme très contrariante. Il est dit en effet : « *Ainsi, notre identité nationale s'est enrichie de l'héritage culturel de nos Aborigènes, ainsi que des influences de pays tels que l'Espagne ou la France, et les Noirs d'Afrique qui ont laissé un **héritage indélébile dans notre culture*** »⁸⁹⁰. Comment comprendre ce terme « *indeleble* » ? Parmi les héritages culturels soulignés par ce manuel scolaire, celui légué par l'Afrique paraît stéréotypé. Si la culture dominicaine est composite, pourquoi est-il noté que cet héritage est indélébile, ce qui peut s'entendre comme une tache ineffaçable ? Est-ce la manifestation d'un désir sous-jacent de

⁸⁸⁶*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit., p. 172-173.*

⁸⁸⁷*El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit., p. 158 : « Es necesario agregar que el surgimiento de criollismo en la formación de la sociedad de la América hispánica y sus reivindicaciones es una expresión, no sólo del mestizaje racial, sino también del mestizaje cultural, puesto que a la vez que se mezclaban las razas, lo hacían también las culturas »*

⁸⁸⁸*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit., p. 35 : « En la época colonial en nuestra isla, los grupos sociales tanto los blancos como los mulatos manifestaron comportamientos excluyentes y se enfrentaron por defender su posición social y económica y sus privilegios por considerarse diferente al otro por su origen y color. En la actualidad aún persisten formas de discriminación y exclusión, incluso violentas. El miedo a otras culturas y los prejuicios raciales hacia los que son diferentes crean una barrera que dificulta la convivencia pacífica. Por ello, es importante aceptar y respetar las diferencias ».*

⁸⁸⁹*Identidad cultura y religiosidad popular, op.cit., p. 117-118. : « [...] : el racismo dominicano parece estar referido exclusivamente a los haitianos, aunque en el lenguaje cotidiano aparecen expresiones que discriminan al negro en general... ».*

⁸⁹⁰*El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit., p. 54 : « Así, nuestra identidad nacional se enriqueció con el legado cultural de nuestros aborígenes, además de las influencias de países, como España o Francia, y de los negros africanos que dejaron legados indelebles en nuestra cultura ».*

soustraction symbolique de la culture africaine au profit de l'héritage culturel hispanique ? Dans son analyse, Hernández rappelle que : « *De ce point de vue, les manuels sont cohérents. La culture blanche est valorisée par rapport à la culture noire. Cependant, le peuple dominicain est fondamentalement noir, malgré les efforts déployés au cours des dernières décennies pour le rendre "plus blanc" culturellement* »⁸⁹¹. Il s'agit dans le quotidien, comme le montrent les manuels scolaires, d'une représentation occidentalocentrée de l'Autre.

L'étude de Ruth Amossy et d'Anne Herschberg Pierrot sur les stéréotypes et les clichés, cherche à montrer que les stéréotypes dévalorisant sont des instruments pour dominer : « *l'origine des stéréotypes dévalorisant attribués à l'autre est souvent conçue en termes de tensions sociales plutôt que de personnalité. [...] Dans le même esprit, le stéréotype dévalorisant apparaît comme un instrument de légitimation dans diverses situations de domination* »⁸⁹². La représentation de l'Autre par des stéréotypes est donc très courante. Leur présence vise, pour la République Dominicaine, à dominer Haïti et à repousser l'image de l'Afrique. Et dans le cas d'Haïti, il s'agit de se préserver d'un voisin qui est, selon elle, très raciste. Sur une même île, les approches dans les manuels scolaires sont en tous les cas différentes, tout comme celle de l'espace insulaire en lui-même.

Soulignons que les manuels scolaires haïtiens et dominicains de notre corpus ne sont pas construits de la même manière, ni ne sont de la même qualité typographique, de papier et d'iconographies. Les manuels haïtiens n'enseignent quasiment pas avec des images. Les rares représentations iconographiques que nous y trouvons concernent Toussaint Louverture et Jean-Jacques Dessalines⁸⁹³.

Les manuels scolaires dominicains, plus récents et sans doute aussi de par de plus grands moyens financiers, recourent à beaucoup plus de couleur et à plus de représentations iconographiques. Cependant, les iconographies dans les manuels dominicains varient entre icônes en couleur et en noir et blanc. Par exemple, cela se remarque dans les représentations iconographiques des leaders politiques haïtiens et dominicains⁸⁹⁴. Avec quelle intentionnalité ?

⁸⁹¹« Libros de texto y su rol en la educación », *op.cit.*, p. 1 : « *En este aspecto los libros son coherentes. Se valoriza la cultura blanca sobre la negra. No obstante, el pueblo dominicano es fundamentalmente negro, a pesar del esfuerzo realizado en las últimas décadas para que sea "más blanco" culturalmente hablando* ».

⁸⁹²*Stéréotypes et clichés, langue discours et société*, *op.cit.*, p. 40-41.

⁸⁹³*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale*, *op.cit.*, p. 106, *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e*, *op.cit.*, p. 102 et *Histoire-Géographie, Classe de 2nde*, *op.cit.*, p. 125. Voir annexe n° 23.

⁸⁹⁴*El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica*, *op.cit.*, p. 45 et *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica*, *op.cit.*, p. 151. Voir annexe n° 24.

Frantz Fanon montre que : « *tout peuple colonisé, [...] se situe vis-à-vis du langage de la nation civilisatrice* »⁸⁹⁵. En l'occurrence, le colonisé a tendance à rejeter sa noirceur, comme le cas de la République Dominicaine le montre dans son souhait de s'attacher à une suprématie blanche. Et même si les manuels dominicains soulignent que la population dominicaine est majoritairement mulâtre depuis la moitié de XVIII⁸⁹⁶ siècle, actuellement, la conception de l'élite à propos du peuplement de la République Dominicaine est davantage inscrit dans la continuité de la culture hispanique plutôt que dans une valorisation des Noirs et des Mulâtres.

Qu'en est-il des dates retenues ? Retrouvons-nous des divergences ou des convergences sur ce point ?

3. Deux dates privilégiées : 1822 et 1937

Le président Jean-Pierre Boyer avait unifié l'île entière et avait dominé la partie espagnole de l'île avant qu'elle ne devienne la République Dominicaine. Ce point est resté dans la mémoire historique des Dominicains. L. Trujillo y Molina avait instrumentalisé l'Histoire en s'appuyant sur une idéologie raciste et mortifère pour pouvoir installer sa domination dans le pays. En conséquence, les gouvernances du président Jean-Pierre Boyer (1822-1844) et du président dictateur Rafael Leónidas Trujillo y Molina (1930-1961) sont, parmi d'autres périodes, d'une présentation problématique dans beaucoup de manuels scolaires d'Histoire dominicains. Ces époques et ces hommes politiques sont en revanche peu développés dans les manuels scolaires haïtiens, mis à part dans le manuel de la classe de Terminale. Comment expliquer cette divergence ?

a. Enjeu d'une représentation de l'Autre haïtien

Haïti a choisi de nier la République Dominicaine dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, ce qui suggère une mauvaise représentation de l'Autre dominicain. Nos premières pistes d'analyses ont montré qu'en revanche il n'y a pas de souci pour que les manuels scolaires dominicains représentent Haïti dans l'enseignement des Sciences Sociales. En effet, dans les manuels scolaires dominicains, surtout ceux du collège, nous retrouvons une sorte d'« exagération » des représentations de l'Autre haïtien. Cet « excès » quantitatif de représentations de l'Autre haïtien, présent aussi dans les manuels scolaires de la classe 6^e année

⁸⁹⁵ *Peau noire, masques blancs*, op.cit., p. 14.

⁸⁹⁶ *El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica*, op.cit., p. 163 : « *la población dominicana era mayoritariamente mulata desde mediados del siglo XVIII* ».

de Niveau Initial (CM2 en France)⁸⁹⁷, est une manière de raconter l'Histoire d'Haïti où cette dernière paraît prendre le dessus sur l'Histoire de la République Dominicaine.

Cela a déclenché alors chez certains lecteurs dominicains diverses discussions à propos d'Haïti. En lisant ce manuel scolaire de Sciences Sociales dominicain de 6^e année initiale, les lecteurs réagissent en se demandant pourquoi certains manuels scolaires dominicains parlent tant d'Haïti. Ils se questionnent également quant à ce qui est appris chez leurs apprenants à propos d'Haïti, un peuple noir, « barbare » et « cruel » qui les a dominés à une certaine époque.

Dans la réalité, il semble que cet enseignement soit utilisé en fin de compte à l'encontre d'Haïti, c'est-à-dire avec un espace dédié pour critiquer cette nation voisine. Nous pouvons constater en ce sens combien la représentation de l'Autre haïtien dans les manuels dominicains peut représenter un danger pour Haïti. En conséquence, l'esprit de conflit n'est-il pas concrètement renforcé dans cet enseignement de l'Histoire et de la Géographie ? L'article du blog *Hechos.com.do*⁸⁹⁸ intitulé : « Diputado Castillo pide a educación retirar libros de historia de escuelas /Le député Castillo demande d'exclure des manuels d'Histoire dans les écoles [dominicaines] » va plus loin encore, car il souligne quele député de la Force Nationale Progressiste (FNP) : Vinicio Castillo Semán a demandé d'enlever ce manuel scolaire d'Histoire des écoles dominicaines. Selon ce journal, le manuel scolaire d'Histoire et de Géographie élaboré par Juan Ricardo Hernández Polanco et Alejandro Hernández Grullón a en effet été exclu de l'enseignement d'Histoire dominicaine : « [...] *car il falsifie l'Histoire de la République Dominicaine et la manipule en faveur de la thèse haïtienne de l'existence du racisme, de l'apartheid et de la discrimination depuis la fondation de la République [Dominicaine]* »⁸⁹⁹. Nous comprenons donc combien ces conflits raciaux et nationaux participent d'un climat de haine. L'enseignement de l'Histoire s'appuie aussi sur l'identité de l'Autre, mais la question du « dosage » de l'altérité peut être posée ainsi que celle des choix des gouvernements quant aux relations entre peuples.

⁸⁹⁷*Ta Marcao en Nacionales*, « Libro dominicano enseña la historia haitiana en nuestras escuelas », 2015, p. 1, <http://tamarcao.com/libro-dominicano-ensena-la-historia-haitiana-en-nuestras-escuelas/>, consulté le 28/05/2017. Voir annexe n° 25: les thématiques inscrites dans le contenu de ce manuel scolaire, responsables de diverses colères des Dominicains à l'égard d'Haïti.

⁸⁹⁸*Hechos.com.do*, El poder de la palabra escrita, « Diputado Castillo pide a educación retirar libros de historia de escuelas », 2015, p. 1, <https://hechos.com.do/article/25464/diputado-castillo-pide-educacion-retire-de-escuelas-libros-de-historia/>, consulté le 18/11/2018.

⁸⁹⁹« Diputado Castillo pide a educación retirar libros de historia de escuelas » *op.cit.*, p. 1 : Le livre d'Histoire de Juan Ricardo Hernández Polanco et d'Alejandro Hernández Grullón de Editorial Actualidad Escolar Editorial, troisième édition, volume 6 des Sciences Sociales est présenté comme à exclure de l'enseignement d'Histoire dominicaine : « *Ya que el mismo falsifica la historia de la República Dominicana y la manipula en favor de la tesis haitiana de la existencia de racismo, apartheid y la discriminación desde la fundación de la República* ».

En outre, ce même article a été publié avec une légère modification sous le titre : « Diputado Castillo pide Educación retire de escuelas libro trata más sobre la historia de Haití que la dominicana/Le député Castillo demande d'exclure le livre d'Histoire dans les écoles traitant beaucoup plus de l'Histoire d'Haïti que de celle de la République Dominicaine »⁹⁰⁰. Cet article montre que ce manuel scolaire, approuvé pourtant par le MINERD et utilisé à partir du gouvernement du président Danilo Medina Sánchez (2012-2016), a été finalement considéré comme portant une attaque sérieuse à l'encontre de l'éducation de millions de jeunes de la République Dominicaine et à l'encontre des valeurs qui ont donné naissance à celle-ci. L'auteur de l'article suivant : « Libro dominicano enseña la historia haitiana en nuestras escuelas/Un manuel scolaire dominicain enseigne l'Histoire haïtienne dans nos écoles » s'intéresse tout d'abord au manuel scolaire d'Histoire et de Géographie de l'enfant dominicain, puis se plaint d'une Histoire enseignée qui n'est pas celle de la République Dominicaine. Ces rejets sont d'une brûlante actualité...

Des Dominicains soutiennent que ce manuel scolaire tend à dépeindre l'identité dominicaine en faveur d'Haïti et porterait préjudice de ce fait à la République Dominicaine. Nous revenons avec l'article : « Libro dominicano enseña la historia haitiana en nuestras escuelas », où l'auteur explique de manière claire et nette que la première chose à souligner dans ce manuel scolaire est l'absence de l'Histoire dominicaine, car il y est très souvent question de l'Histoire haïtienne et cite les points mis en cause : l'Indépendance d'Haïti, l'abolition de l'esclavage, les colonies françaises, le drapeau haïtien, la Révolution haïtienne, etc. Avec indignation, il fait remarquer le risque de déculturation du peuple dominicain à cause de ce manuel scolaire et il ajoute que ce manuel scolaire est vraiment dédié à la révolution, à l'indépendance, au drapeau et aux leaders haïtiens. Ce lecteur évoque clairement : « *le chaos, la carence, et la déculturation enseignée dans nos écoles [dominicaines]* »⁹⁰¹. De plus, dans un autre article intitulé « “La Indiferencia de un Pueblo”|Todo por la patria de Juan Pablo Duarte y los Trinitarios/“L'indifférence d'un peuple”|Tout pour la patrie de Juan Pablo Duarte et les Trinitaires », est soulevé le même problème quant à ce manuel scolaire proposé dans les écoles dominicaines sous le gouvernement de Danilo Medina Sánchez : « *Tout au long du*

⁹⁰⁰ *Guasapacho Noticias y Más*, « Diputado Castillo pide Educación retire de escuelas libro trata más sobre la historia de Haití que la dominicana », 2015, p. 1, <https://www.guasaponoticiasymas.com/?p=18637>, consulté le 18/11/2018.

⁹⁰¹ « Libro dominicano enseña la historia haitiana en nuestras escuelas », *op. cit.*, p. 1 : « *caos, la deficiencia, y la descultura enseñada en nuestras escuelas* ».

développement, je démontrerai le chaos, les carences et la déculturation enseignés dans nos écoles »⁹⁰². La colère est exprimée en des termes très virulents :

La question d'un million de Dominicains est : que pouvons-nous dire à nos apprenants à propos d'Haïti ? Des Haïtiens qui nous ont fait esclaves, qui ont violé nos femmes, nos filles, qui ont tué tous les nouveau-nés, qui ont tué nos hommes, qui ont volé nos affaires sans compter toutes les autres atrocités commises par ces sauvages. Oui ! Sauvages, que pouvez-vous dire de plus à ces gens qui nous ont fait tout cela ? Les bonnes personnes pousseront certains soupirs ? Oh mon Dieu ! Comment peut-il être possible que les enfants apprennent de Toussaint Louverture ? Un leader ? Ou plutôt un tueur ? Comment peut-il être possible que les enfants écrivent des poèmes sur l'Indépendance haïtienne ? NOUS NE SOMMES PAS HAÏTI ! Et nous ne le serons jamais. Nous sommes des Dominicains avec une culture différente des Haïtiens. Nous n'avons pas à enseigner dans nos écoles quoi que soit sur Haïti, si ce n'est la seule véritable histoire de ces voisins sauvages⁹⁰³.

La tentative de l'annexion complète de l'île d'Hispaniola a commencé depuis gouvernement Toussaint Louverture (1801), mais elle a réussi avec le Président J.-P. Boyer (1822-1844). Le président Nicolas Fabre Geffrard (1859-1867) a ré-essayé, mais il a échoué. Le problème posé rend sans nul doute plutôt compte de la politique boyériste. L'histoire enseignée aux enfants serait-elle donc parfois une contre-histoire ? En tous les cas, plusieurs versions sont possibles comme l'a si bien rappelé Paul Veyne. La surinterprétation est tout à fait possible, l'exagération aussi⁹⁰⁴. C'est sans nul doute le problème de l'unification de l'île qui affleure dans ces propos d'un nationalisme exacerbé ainsi que des luttes politiques internes visant peut-être Danilo Medina Sánchez.

b. À propos de la politique de l'unité de l'île (1822)

Non seulement il y a eu un consensus entre J.-P. Boyer et le capitaine José Núñez de Cáceres, mais aussi les Dominicains pro-haïtiens se sont alors prononcés en faveur de

⁹⁰²Margie Rivas, «“La Indiferencia de un Pueblo” | Todo por la patria de Juan Pablo Duarte y los Trinitarios», 2015, p. 1 : « Durante todo el desarrollo demostraré el caos, la deficiencia, y la descultura enseñada en nuestras escuelas. ... », <https://quecooking2.wordpress.com/.../la-indiferencia-de-un-puebl>, consulté le 27/11/28.

⁹⁰³«“La Indiferencia de un Pueblo” | Todo por la patria de Juan Pablo Duarte y los Trinitarios», *op.cit.*, p. 1 : « Y la pregunta del millones: Y que podemos decirles a nuestros estudiantes de Haití? Que nos hicieron sus esclavos, que violaron a mujeres, niñas, que mataron todos los recién nacidos, que mataron nuestros hombres, que robaron todo lo nuestro sin contar todas las demás atrocidades deshechas por estos salvajes ! ¡Si! ¿Salvajes, que más se les puede decir a estas gentes que nos hicieron todo esto? ¿Buena gente dirán algunos? ¡Suspiro! ¡Dios! ¿Como puede ser posible que quieran que los niños aprendan sobre Toussaint Louverture? ¿Un líder? ¿O más bien un asesino? ¿Como puede ser posible que quieran que los niños escriban poemas sobre la Independencia haitiana? ¡NO SOMOS HAÏTI! Y nunca lo seremos. Somos Dominicanos con una cultura diferente a los haitianos. No tenemos por qué enseñar en nuestras escuelas nada sobre Haití, más que la única historia real, de estos vecinos salvajes ».

⁹⁰⁴Paul Veyne, « L'interprétation et l'interprète. À propos des choses de la religion », in : *Enquête*, n°3, 1996, p. 241-272 (p. 241), <https://journals.openedition.org/enquete/623>, consulté le 29/11/2018.

l'unification avec Haïti en décembre 1821. Les populations de Santiago et de Puerto Plata ont obtenu en janvier 1822 l'aide de certaines de personnes de Cotuí, de La Vega, de Macolís, d'Azua, de San Juan et de Neiba pour soutenir le gouvernement de Jean-Pierre Boyer⁹⁰⁵. Le 11 janvier 1822, J.-P. Boyer écrit un courrier à José Núñez de Cáceres, le leader du mouvement indépendantiste contre l'Espagne, tout en souhaitant qu'ils ne maintiennent pas deux gouvernements, séparés et indépendants dans l'île et annonce :

(...) Je dois soutenir tous les citoyens de la république; les voisins de Dajabon, Montecristi, Santiago, Puerto Plata, La Caobas, Las Matas, San Juan, Nayba, Azua, Lavega, etc. Ils ont reçu mes ordres et ils y obéissent. Je vais visiter toute la partie de l'Est avec des forces imposantes, non pas en tant que conquérant (Dieu nous préserve que ce titre ne s'approche jamais de ma pensée) mais en tant que pacificateur et conciliateur des intérêts de tous en harmonie avec les lois de notre État⁹⁰⁶.

Comme cette population était majoritairement mulâtre, J. Núñez de Cáceres a vu d'un bon œil l'unification de la partie espagnole avec Haïti pour mieux mettre fin à la domination espagnole et obtenir une répartition des terres entre les hommes libres et la libération des esclaves. C'est pourquoi, le 19 janvier 1822, J. N. de Cáceres répond à Jean-Pierre Boyer en lui disant qu'il a lu son message et l'a soumis aux chefs militaires et à la municipalité et annonce : « *ils ont tous convenu, à l'unanimité, de se soumettre aux lois de la République d'Haïti* »⁹⁰⁷. Jean-Pierre Boyer a donc profité du manque de concertation des Dominicains, divisé en en trois partis : un pro-haïtien, un pro-colombien et un autre pro-espagnol. Le 9 février, les membres du conseil municipal attendaient alors le président J.-P. Boyer à la *Puerta de Conde* pour l'accompagner à la Salle Municipale dans le but de le recevoir avec honneur comme président de l'île. Puis, José Núñez de Cáceres lui a remis les clés de la ville. Après avoir rédigé l'acte, dans lequel il est dit que vivent l'Indépendance, la République et le Président, tous ceux qui étaient présents sont passés à la cathédrale pour chanter un *Te Deum* souligne l'historien dominicain Frank Moya Pons⁹⁰⁸. C'est donc ainsi que prit fin la domination coloniale espagnole et que commença l'occupation haïtienne de la partie orientale de l'île. Celle-ci a duré 22 ans et a laissé des traces.

⁹⁰⁵ Voir Frank Moya Pons, *Manual de Historia Dominicana*, Santo Domingo, Editora Corripio, 1981, p. 222.

⁹⁰⁶ *Manual de Historia Dominicana, op. cit.*, p. 223 : « (...) *debo sostener a todos los ciudadanos de la república ; los vecinos de Dajabón, Montecristi, Santiago, Puerto Plata, La Caobas, Las Matas, Sans Juan, Nayba, Azua, Lavega, &c. han recibido mis órdenes y la obedecen. Yo voy a hacer la visita de toda la parte de Este con fuerzas imponentes, no como conquistador (no quiera Dios que este título se acerque jamás a mi pensamiento) sino como pacificador y conciliador de todos los intereses en armonía con las leyes del Estado* ».

⁹⁰⁷ *Manual de Historia Dominicana, op.cit.*, p. 223 : « *conviniéron todos unánimemente en colocarse al amparo de las leyes de la República de Haití* ».

⁹⁰⁸ *Manual de Historia Dominicana, op.cit.*, p. 224.

Quant aux manuels scolaires dominicains, du Niveau Basique (soit le niveau collège en France) au Niveau Intermédiaire (soit le niveau lycée en France), nous y avons trouvé un enseignement approfondi sur l'époque de J.-P. Boyer. Le manuel scolaire de 7^e basique (classe de 5^e en France) utilise, par exemple, le titre : « *dominación haitiana /domination haïtienne* » et, ensuite, l'annotation : « *la ocupación haitiana/l'occupation haïtienne* ». Même si les titres sont assez provocateurs, ce manuel scolaire souligne que le président Jean-Pierre Boyer ne rencontra aucune résistance, car c'est Núñez de Cáceres qui a proclamé l'Indépendance éphémère dominicaine le 28 janvier 1822, sous le nom d'État Indépendant d'Haïti Espagnol, et a remis lui-même les clés de la capitale (*Santo Domingo*) à Jean-Pierre Boyer le 9 février 1822. Motivé justement par une unification de l'île Hispaniola, dans le but d'empêcher la présence des Espagnols, Núñez de Cáceres déclare que : « *sur cette terre de liberté, il n'y a plus d'esclaves, et nous formons tous une même famille, dont les membres sont unis à jamais par une volonté simultanée, qui résulte de l'accord des mêmes intérêts* »⁹⁰⁹.

Ce manuel scolaire prend bien en compte les mesures du gouvernement du président Jean-Pierre Boyer et propose le portrait de son visage⁹¹⁰, mettant ainsi en avant la volonté d'unification de l'île : « *L'unification de l'île l'Espagnole apporta avec elle une série de changements significatifs dans la structure politique, économique et sociale de notre gouvernement et de notre société* »⁹¹¹. C'est donc une liberté qu'acquiert l'île entière (République d'Haïti et l'État Indépendant d'Haïti Espagnol) par cette action politique de J.-P. Boyer, même si une fois cette époque révolue, cela semble inacceptable à de nombreux Dominicains.

L'exposé autour du gouvernement boyériste dans le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* dominicain (classe de Première en France) apparaît d'abord sous le titre suivant : « *Boyer y su proyecto de invasión/Boyer et son projet d'invasion* », avec le portrait du visage⁹¹² du président J.-P. Boyer à l'extrême droite de cette leçon. Il y est dit : « *Jean-Pierre Boyer, avant la crise interne haïtienne, s'est montré devant les Haïtiens en tant que pacificateur et unificateur* »⁹¹³. Il s'agit pour ce manuel scolaire d'un discours politique attirant, démagogique,

⁹⁰⁹El libro *Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 88 : « *Sobre este suelo de libertad ya no hay esclavos, y formamos todos sino una sola familia, cuyos miembros están unidos para siempre entre sí por una voluntad simultánea, que dimana de la concordancia de los mismos intereses* ».

⁹¹⁰ Voir annexe n° 26.

⁹¹¹El libro *Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 89 : « *La unificación de la isla Española trajo consigo una serie de cambios significativos en la estructura política, económica y social de nuestro gobierno y de nuestra sociedad* ».

⁹¹² Voir annexe n° 27.

⁹¹³*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, 46.

visant à attirer l'attention de Núñez de Cáceres pour qu'il accepte de conspirer avec J.-P. Boyer. C'est pourquoi ce manuel scolaire évoque ensuite : « *La conspiración de Núñez de Cáceres/La conspiration de Núñez de Cáceres* », c'est-à-dire qu'elle est appuyée par celui qui a proclamé une indépendance éphémère pour chasser les Espagnols de son territoire. En revanche, ce même manuel scolaire considère que :

les mesures de Cáceres n'ont pas été bien accueillies par la majorité de la population, poursuivies par les Noirs et les mulâtres, qui ont jugé positives les promesses de la terre [...] et de la liberté des esclaves. Pendant ce temps, Boyer a continué à rechercher le soutien des habitants de l'intérieur. Ainsi, il a réussi à ce que des villes importantes comme Puerto Plata et Santiago se prononcent en faveur de l'unification. Et, en janvier de 1822, d'autres villes ont été intégrées comme Azua, Cotuí, Neiba, San Juan et Vega⁹¹⁴.

Il ressort que J.-P. Boyer n'est pas montré comme un dominateur. Il est bien question de consensus avec des villes dominicaines. Cet intitulé : « *dominación haitiana/la dominación haitienne* » qui propose un développement sur le début de l'occupation haïtienne en République Dominicaine, introduit une leçon qui montre que J.-P. Boyer a été, tout au début, reçu comme un libérateur et a fait le travail attendu en ce sens. Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* précise que :

Le 9 février 1922, Boyer arriva à Santo Domingo où il fut bien reçu et Núñez de Cáceres lui donna les clés de la ville. Depuis lors, Boyer a pris possession du territoire dominicain. Et les premières mesures de Boyer furent les suivantes: Abolition de l'esclavage, promesse de terre à tous les affranchis et anciens esclaves (...) la déclaration de tous les biens appartenant au gouvernement espagnol et à l'Église en tant que biens de l'État⁹¹⁵.

Beaucoup d'autres mesures sont mentionnées dans ce manuel scolaire. En somme, les manuels scolaires dominicains étudient largement le gouvernement de J.-P. Boyer, mais les diverses appellations : « domination », « unification » et « invasion » résonnent de façon contradictoire. Certains historiens pro-haïtiens soulignent avec emphase des mesures qu'ils jugent bénéfiques telles que l'abolition définitive de l'esclavage et la répartition des terres entre les hommes libres. Cependant, les historiens anti-haïtiens se concentrent plus sur des mesures comme la fermeture de l'Université de Santo Domingo et l'interdiction de l'usage de

⁹¹⁴Op.cit., p. 47 : « *Las medidas de Cáceres no fueron bien recibidas por la mayoría de la población, continua por negros y mulatos, que veía como positivas las promesas de tierras [...] y libertad de los esclavos. Mientras esto ocurría, Boyer continuó buscando apoyo de los pueblos del interior. Así logró que importantes ciudades como Puerto Plata y Santiago se pronunciaran a favor de la unificación. Para enero de 1822 se integraron otros pueblos como Azua, Cotuí, Neiba, San Juan y La Vega* ».

⁹¹⁵Op.cit., 57 : « *así el 9 de febrero de 1922 Boyer llegó a Santo Domingo donde fue bien recibido y Núñez de Cáceres le entregó las llaves de la ciudad. Desde entonces, Boyer tomó posesión del territorio dominicano. Y las primeras medidas de Boyer fueron las siguientes : Abolición de la esclavitud, la promesa de tierras a todos los libertos, antiguos esclavos (...) la declaración de toda la propiedad del gobierno español y de la Iglesia como propiedad del Estado* ».

l'espagnol. Ces allers et retours contradictoires semblent pouvoir avoir un impact sur les apprenants dominicains, car au final, cela « dresse » contre les Haïtiens. À propos de cette controverse, dans son article *La enseñanza de la historia dominicana en los textos escolares/L'enseignement de l'Histoire dans les manuels scolaires*, Filiberto Cruz Sánchez⁹¹⁶ précise que l'on peut recourir pour présenter cette époque à des appellations diverses telles que : « integración/intégration », terme utilisé par le grand historien dominicain Franklin Franco Pichardo dans son livre *Historia del Pueblo Dominicano*⁹¹⁷. Cela sous-entend qu'une intégration entre deux pays ou Nations au plus est un acte de consensus entre eux, et non l'imposition d'un dictateur utilisant ruse, propagande et force militaire pour imposer un régime politique aux Dominicains. D'autres historiens évoquent : « *El período de unificación con Haití /La période d'unification avec Haïti* ou celle de « *La dominación haitiana/Ladominación haïtienne*. Pour ce qui est de la manière de nommer cet événement délicat, Filiberto Cruz Sánchez ajoute : « *Certains manuels scolaires [dominicains], pour s'en sortir, préfèrent utiliser le titre neutre : "gouvernement de Boyer à Santo Domingo" »*⁹¹⁸. En conséquence, certains auteurs de manuels scolaires dominicains insistent consciemment ou inconsciemment sur l'invasion et la domination de Jean-Pierre Boyer en République Dominicaine, tandis d'autres enseignent l'unification de l'île en 1822. Chez les Dominicains eux-mêmes, les versions peuvent diverger.

Mais est-ce que l'intérêt porté à la politique de l'unité de l'île (1822-1843), tant étudiée dans les écoles dominicaines du Niveau Basique (collège en France) au Niveau Intermédiaire (lycée en France), n'aurait pas pour but de conscientiser les Dominicains dans le but de devenir encore plus ennemis d'Haïti et de ne plus jamais penser à une quelconque unification? La tendance a en effet plutôt fait ressortir un climat de rancune envers Haïti sur ce point.

Dans les manuels scolaires haïtiens de niveau fondamental (collège en France), plus précisément celui de la classe de 9^e (classe de 4^e en France), l'époque du président J.-P. Boyer est peu développée. Il est d'ailleurs très contesté du fait de son caractère dominant et de sa politique despotique: « [...] *mais Boyer qui dirigea le pays pendant 25 ans mena une politique sociale et économique contraire aux intérêts des paysans, des bourgeoisies [...] et plongea le*

⁹¹⁶Filiberto Cruz Sánchez, « La enseñanza de la historia dominicana en los textos escolares », *Historia de República Dominicana*, Página Web del historiador dominicano Filiberto Cruz Sánchez, p. 1, <https://www.historiard.org/la-enseanza-de-la-historia-dominicana-e>, information recueillie sur sa page officielle le 28 septembre 2017.

⁹¹⁷« La enseñanza de la historia dominicana en los textos escolares », *op.cit.*, p. 1.

⁹¹⁸*Idem.* : « *Algunos textos escolares, para sacar sus castañas del fuego, prefieren usar el título neutral de "el gobierno de Boyer en Santo Domingo" »*.

pays dans une crise sans pareille : ce fut la crise de 1843-1844 »⁹¹⁹. En fait, le président J.-P. Boyer, dominateur dans l'Histoire d'Haïti n'est pas bien vu. Est soulevée également la même problématique dans d'autres livres d'Histoire d'Haïti. Par exemple, le Dr J.C Dorsainvil dans *Manuel d'histoire d'Haïti* montre que :

Boyer, par tempérament, était un autocrate. "En tout, il veut dominer", disait de lui Pétion. Toutes les mesures utiles devaient venir de lui seul ; quand un autre les proposait, il trouvait mille raisons pour les écarter. Moqueur, sarcastique, il ne savait se garder ni d'un bon mot, ni d'un trait d'esprit. — Cette faiblesse lui aliéna les sympathies de beaucoup de fonctionnaires dévoués. Enfin, Boyer, pendant sa longue présidence, ignore systématiquement la génération jeune, instruite par les soins de Pétion, ardente, et qui aspirait à utiliser son activité au service de la patrie haïtienne⁹²⁰.

En tout cas, sous le gouvernement de Jean-Pierre Boyer, la problématique des rapports de couleur en Haïti était courante dans le système éducatif. J.-P. Boyer a en effet boycotté l'éducation des jeunes noirs haïtiens au profit des Mulâtres. C'est pourquoi : « *Aussi lancera-t-on contre lui l'accusation d'obscurantisme* »⁹²¹. De plus, il a fortement contribué à la défaite d'Haïti au profit des colons français, en acceptant de payer la somme de cent cinquante millions de francs pour la reconnaissance d'une indépendance si chèrement acquise. Ce point est enseigné dans le manuel scolaire de Terminale et aussi enseigné dans le manuel scolaire de 7^e basique dominicain (5^e en France) : « [...], en 1825, la France, pour cette reconnaissance exigea le paiement de 150 millions de francs »⁹²². Le manuel scolaire haïtien de Terminale explique que J.-P. Boyer a conservé la tête de l'administration publique n'utilisant pas la jeune génération instruite : « *on lancera contre son gouvernement l'accusation de gérontocratie* »⁹²³. Concernant la politique agraire boyenne, nous pouvons lire : « l'État ne fit rien et les rapport entre lui et le secteur agricole furent la négligence la passivité. Il se fit une réputation "**d'État prédateur**"⁹²⁴ souligne le manuel de Terminale. Ce manuel scolaire se concentre sur : « l'unification de l'île » et il qualifie ces années de période de succès parce que : « *Boyer eut le bonheur de réaliser la pensée de Dessalines en donnant au Pays la mer pour frontière. Il pacifia la Grand-Anse, réunit le Nord à l'Ouest et prit possession de la partie de l'Est* »⁹²⁵. L'Est fait alors référence à l'actuelle République Dominicaine. Le fait de dire que J.-P. Boyer prit possession de l'Est sous-entend qu'il a réalisé une fameuse conquête, celle de l'autre partie de

⁹¹⁹*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit.*, p. 108.

⁹²⁰*Manuel d'Histoire d'Haïti, op.cit.*, p. 241.

⁹²¹*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 111.

⁹²²*El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 43. : « [...], en 1825, Francia razón por la que exigió el pago de 150 millones de francos ».

⁹²³*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit.*, p. 111.

⁹²⁴*Op.cit.*, p. 117. En gras dans le texte.

⁹²⁵*Op.cit.*, p. 108.

l'île. Donc, ce manuel scolaire reconnaît J.-P. Boyer à la fois en tant qu'unificateur et conquérant et en tant que chef d'État ayant commis de graves erreurs.

Ces manuels scolaires illustrent dès lors parfaitement les divergences concernant ce gouvernement et ce chef d'État. Ces divergences sous-tendent des enjeux variables dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en Haïti et en République Dominicaine, car certains apprenants peuvent prendre Jean-Pierre Boyer pour un conquérant... et d'autres peuvent le considérer en tant qu'annexionniste et autocrate... Ces chapitres portant sur la période de J.-P. Boyer montrent ainsi à quel point, entre division et unité, ces divergences montrent que l'Histoire s'écrit et se réécrit en fonction des intérêts. Nous songeons à Hélène Dumas qui en critiquant les débats tournant autour du génocide au Rwanda (1994) souligne que : « *Le génocide des Tutsi appartient désormais à la même catégorie des faits de notoriété publique que la rotation de la Terre autour du soleil* »⁹²⁶. Il nous semble que la gouvernance du président Jean-Pierre Boyer (1822-1843) est l'élément le plus délicat et le plus problématique traité dans beaucoup de manuels scolaires d'Histoire dominicains et haïtiens. Enseigné maintes fois, ce choix ne peut que faire sens quant à une crainte contemporaine vis-à-vis de l'unité. La peur de l'Autre est aussi « légitimée » du côté des Haïtiens par les terribles événements de 1937.

c. Le génocide des Haïtiens de 1937 en République Dominicaine

Le génocide des Haïtiens par Rafael Trujillo dans la zone frontalière, en 1937, est une autre question problématique dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de l'île. Ce massacre est présenté du côté dominicain comme une juste réponse à l'invasion de J.-P. Boyer en 1822. « *Le massacre de 1937 est un fait horrible et embarrassant de l'Histoire dominicaine. [...]. La Nation dominicaine doit sortir de la négation ou de la déformation de l'Histoire, de l'acceptation ou de la validation des mythes tyranniques, de leurs silences et des accords imposés* »⁹²⁷. R. L. Trujillo avait fait croire aux Dominicains que les Haïtiens étaient des ennemis, en raison de la vague d'immigration de ce peuple noir vers la République

⁹²⁶Hélène Dumas, « Banalisation, révision et négation : la « réécriture » de l'histoire du génocide des Tutsi », in : *Esprit*, n ° 5, 2010, p. 1-60 (p. 27), <https://www-cairn-info.bu-services.univ-antilles.fr/revue-esprit-2010-5-page-85.htm>, consulté le 14/01/2019.

⁹²⁷Matías Bosch Carcuero et ses collaborateurs, *Masacre de 1937. 80 años después reconstruyendo la memoria*, Santo Domingo, CLACSO, Fundación Juan Bosch, Instituto Superior Pedro Francisco Bonó, 2018, p. 12-13 : « *La masacre de 1937 es un hecho horripilante y vergonzoso de la historia dominicana. [...]. La Nación dominicana necesita salir de la negación o de la deformación de la Historia, necesita salir de la aceptación o validación de los mitos tiránicos, de sus silencios y acuerdos impuestos* ».

Dominicaine. Son discours raciste et mortifère contre les Haïtiens a fragilisé de façon durable les relations entre ces deux peuples :

Si mes mains ont été souillées de sang, c'est pour sauver de l'haïtianisation votre génération du pays. Dans 50 ans, l'occupation pacifique du territoire national par Haïti signifie pour vous que les Haïtiens pourront choisir les autorités dominicaines, ils pourront proposer et disposer, ils pourront envoyer Duarte et les Trinitaires à la poubelle de l'Histoire et annuler à jamais leurs idéaux et leur lutte sacrificielle, lesquels (idéaux et lutte) n'ont aucun sens pour les Haïtiens. Stagnant dans leur erreur, les Haïtiens pensent que cette partie leur appartient et lorsqu'ils voient que nous sommes des gens décents et pacifiques, des voisins apprivoisés qui ne les ont jamais envahis dans l'Histoire, ils croient qu'ils peuvent venir ici pour faire et défaire. Récemment encore, ils volaient et tuaient à volonté nos animaux, comme s'il s'agissait d'animaux sauvages sans propriétaire ou comme s'il n'y avait pas de loi ou d'autorité ici ; maintenant ils ont appris qu'il y avait une loi et une autorité. Vous, jeunes Dominicains, vous ne pouvez pas faire confiance à ces gens. Prenez soin de votre pays et avec plus de zèle après ma disparition de la scène politique nationale. Essayez de préserver les programmes de dominicanisation frontalière que j'ai créés et tendez certainement la main aux nécessiteux, donnez-leur, même un coin pour vivre comme nous le faisons lorsque nous leur apportons une aide, mais ne les laissez pas envahir vos maisons ou vos propriétés, ni votre patrie, à moins qu'ils ne vous soient enlevés avec duperie ou par la force. Rappelez-vous toujours les paroles sacrées et saintes de Juan Pablo Duarte: Dieu Patrie et Liberté⁹²⁸.

Ce discours montre à quel point ce dictateur a stigmatisé l'Haïtien. Comment cette problématique est-elle véhiculée dans les manuels scolaires ? Il est à noter que cette période de 1937 n'est traitée que dans le manuel scolaire haïtien de Terminale où ce manuel a fait revivre cette épisode du bain de sang mis en scène par le dictateur Rafael Leónidas Morina Trujillo. Parmi diverses annotations nous relevons cet extrait d'un discours de Trujillo daté du 02 octobre 1937 :

« J'ai appris que les Haïtiens volent de la nourriture et du bétail aux fermiers. Aux Dominicains qui se plaignent de ces déprédations de la part des Haïtiens qui vivent parmi eux, je réponds :

⁹²⁸Noticias SC, Servicio de Noticias 24 Horas, *Discurso De Rafael Leónidas Trujillo Molina en 1939*, 2015, p. 1: « Si mis manos se han manchado de sangre, ha sido para salvar de la haitianización del país a la generación de ustedes. Dentro de 50 años, la ocupación pacífica del territorio nacional por parte de Haití significa para ustedes que los haitianos podrán elegir autoridades dominicanas, podrán poner y disponer, podrán mandar a Duarte y los trinitarios al zafacón de la historia y anular para siempre sus ideales y su abnegada lucha, los cuales (ideales y lucha) no tienen ningún sentido para los haitianos. Estancados en su error, los haitianos piensan que este lado les pertenece y como ven que somos gente decentes y pacíficos, mansos vecinos que nunca en la historia les hemos invadido, creen que pueden venir aquí a hacer y deshacer. Hace poco andaban por ahí robando y matando reces a su antojo, como si fuesen animales silvestres y sin dueño o como si aquí no hubieran leyes ni autoridad, ahora han aprendido que aquí hay ley y hay autoridad. Jóvenes dominicanos, en esa gente no se puede confiar, cuiden su país y con más ahínco después de mi desaparición del escenario político nacional. Traten de preservar los programas de dominicanización fronteriza que yo he creado y ciertamente extiéndanle la mano al necesitado, concédanle incluso un rincón para vivir como ya hicimos al cederles hinchas, pero no dejen que les invadan sus casas ni sus haciendas, ni su patria y mucho menos que se las arrebaten con argucias o con fuerzas. Recuerden siempre las palabras sacrosantas de Juan Pablo Duarte : Dios Patria y Libertad », <http://www.noticiassc.com/2015/02/discurso-de-rafael-leonida-trujillo.html#.XKdvnZhKjIU>, consulté le 23/11/2018.

“**Nous réglerons cette affaire**”. D’ailleurs, nous avons déjà commencé. Environ trois cents Haïtiens ont été tués à Bánica. Et nous devons continuer à résoudre ce problème”⁹²⁹.

Dans la leçon intitulée : « *La ideología trujillista/L’idéologie trujilliste* » du manuel de 8^e basique dominicain (4^e en France), nous pouvons lire : « *Parmi ces piliers ou mythes idéologiques, on trouve: le mythe de la nécessité de Trujillo, la manipulation de l’histoire, l’anti-haïtianisme, l’anticommunisme* »⁹³⁰. L’idéologie trujilliste est montrée dans sa dimension violente en général et sa barbarie envers les Haïtiens en particulier. Un paragraphe est même dédié à l’anti-haïtianisme :

[...] avec la négation de notre héritage africain, la dictature a pleinement exploité les contradictions historiques avec le peuple haïtien. On a montré la société dominicaine comme représentante des valeurs hispaniques considérées comme positives et la société haïtienne comme représentante des valeurs dites africaines, telle que la barbarie et le refus de progrès⁹³¹.

En ce sens, vu comme ces deux événements de 1822 et de 1937 sont évoqués dans les manuels scolaires de la République Dominicaine, ne tendraient-ils pas vers un sentiment de haine, légitimé chez l’apprenant dominicain? Certes, le racisme qu’a enraciné R. L. Trujillo est bien taxé de racisme comme le manuel scolaire dominicain de 8^e basique (4^e en France) qui fait remarquer que : « *le discours anti-haïtien [trujilliste] avait un contenu fondé sur le racisme, le noir est lié à l’Afrique et donc aux Haïtiens, tandis que le blanc est lié à l’Espagne et donc à la République Dominicaine* »⁹³², mais n’apparaît aucune invitation à faire autrement... Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France) reprend les mêmes termes en soulignant qu’à partir de 1930, il s’agissait d’une manipulation de l’Histoire en République Dominicaine fondée sur le choix d’une opposition hispanisme versus haïtianisme et à une époque de peur du communisme. Nous pouvons lire alors :

L’exaltation de la blancheur supposée des Dominicains est venue accompagnée d’une exploitation des contradictions historiques de la République Dominicaine et d’Haïti. Le discours anti-haïtien avait un contenu raciste fort. On a présenté un peuple dominicain blanc et vertueux face à un peuple haïtien, noir et dépourvu de vertu. Ce discours a préparé le

⁹²⁹ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit.*, p. 239. Voir annexe n° 28.

⁹³⁰ *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 66 : « *Entre estos pilares o mitos ideológicos encontramos : el mito de la necesidad de Trujillo, la manipulación de la historia, el antihaitianismo, el anticomunismo* ».

⁹³¹ *Idem* : « *El antihaitianismo. Junto con la negación de nuestra herencia africana la dictadura explotó al máximo las contradicciones históricas con el pueblo haitiano. Se presentó a la sociedad dominicana como representante de los valores hispánicos considerandos positivos, y a la sociedad haitiana como representante de los valores africanos ejemplo de barbarie y atraso* ». Voir annexe n° 29.

⁹³² *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 66 : « *El discurso antihaitiano tenía un fuerte contenido contenido racista, lo negro se relaciona con África y, por lo tanto, con los haitianos, mientras que lo blanco se relaciona con España y, por ende, con lo dominicano* ».

terrain pour le massacre des Haïtiens vivant dans les zones frontalières, ordonné par Trujillo en octobre 1937⁹³³.

Ne débouche-t-on pas ainsi sur le développement de sentiments schizophréniques chez les Dominicains avec un Haïtien encore présenté comme un *Autre peuple* (sur une seule et même île), synonyme de « barbare » et de « sale type » aux yeux d'un « bon dominicain » ? Lors de mes enquêtes, un Haïtien m'a rapporté qu'il était en train de communiquer avec un Dominicain sur *Facebook* et que ce dernier lui a déclaré que les Haïtiens sont le seul peuple noir des Caraïbes... Selon ce Dominicain, à l'exception des Haïtiens, tous les caribéens sont des Blancs et des Mulâtres. Toutefois, il est à souligner que nos séjours, en 2010 en République Dominicaine pour connaître le pays, puis en 2017 et en 2018 pour des enquêtes, ont surtout dévoilé que les Haïtiens sont pour certains Dominicains ceux qui ont une couleur de peau très foncée et qu'ils les identifient aux illettrés et aux pauvres. Les Mulâtres haïtiens, les Haïtiens de couleur de peau claire qui sont lettrés et ceux qui s'habillent selon la vision dominicaine, ne sont pas pris pour des Haïtiens, ni ne sont traités comme tels.

Rappelons que la carte d'identité (*Cédula*)⁹³⁴ en République Dominicaine, et ce jusqu'en 2005, était l'une des rares au monde qui mentionnait la couleur de peau de ses ressortissants. D'ailleurs, être noir (e) de peau se traduisait par « ser negro, a » pour les Haïtiens et « ser moreno, a » pour les Dominicains (nes)... Nous le voyons bien dans le manuel scolaire de *Cuarto de Bachillerato*, car le portrait du visage de Maximiliano Gómez, leader noir de mouvement syndical et populaire dominicain anti-balaguériste, est présenté dans ce manuel scolaire avec le terme : « El Moreno » entre parenthèses : « **Maximiliano Gómez (El Moreno)** »⁹³⁵. Ce terme a été utilisé peut être comme son surnom, mais il ne faut pas oublier que ce terme est dédié aux Noirs. À ce propos, Leovigildo Pérez Saba va plus loin encore, en soulignant que : « *la carte d'identité dominicaine, le permis d'électeur et tout document important d'identité du pays, contient la catégorie 'Indien' dans le libellé race, avec 'blanc' et*

⁹³³Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 147 : « *la exaltación de la supuesta blancura de los dominicanos vino acompañada de una explotación de las contradicciones históricas de la República Dominicana y Haití. El discurso antihaitiano tenía un fuerte contenido racista. Se presentó al pueblo dominicano blanco y virtuoso, en contraposición al pueblo haitiano, un pueblo negro y carente de virtud. Este discurso preparó el terreno para lo que fue la matanza de haitianos residentes en las zonas fronterizadas, ordenada por Trujillo en octubre 1937* ».

⁹³⁴Voir annexe n° 30 : une carte d'identité (*cédula*) dominicaine de l'année 2005 qui précise la couleur de peau.

⁹³⁵Sociedad 4, *El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 86. Le texte est en gras. Voir annexe n° 31.

'nègre' »⁹³⁶ pour montrer à quel point le préjugé de couleur domine en République Dominicaine. Cette identification stéréotypée est dénoncée par Pablo Mella qui souligne que :

les analyses du discours de Duarte révèlent surtout le drame raciste de l'identité dominicaine produite par l'historiographie hispanophile dans son acte d'énonciation. La textualité de la « dominicanité » est reliée intertextuellement à la textualité (totalement inventée) de l'hispanité dans un contexte d'exclusion sociale des majorités afro-dominicaines et transnationales, plus spécialement de celle qui est désignée comme étant celle des Dominicaino-haïtiens dont la présence fut significative tout au long du XIX^e siècle⁹³⁷.

Aussi, même si les manuels scolaires dominicains évoquent Haïti, nous ne pouvons qu'être inquiet de la façon dont est organisé le processus d'enseignement-apprentissage en salle de classe. Notre étude sur le terrain a renforcé ces craintes, car les enseignants ont refusé de répondre aux questions ouvertes qui tendent à dévoiler les oppositions sous-jacentes. Comment les élèves dominicains conçoivent-ils cette question du Nègre liée à l'Afrique présenté comme synonyme d'Haïtiens tandis que le Blanc est vu lié à l'Espagne et serait synonyme de Dominicain ? Leovigildo Pérez Saba a montré que cette question est sous-jacente dans le choix de l'adhésion à une identité raciale « indienne », qui conforte en fait un déni du Nègre. À l'instar de Marc Ferro, nous interrogeons alors ces pratiques d'enseignement de l'Histoire qui cherchent à inculquer une idéologie précise à l'apprenant, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'inculquer de rapports d'opposition : « [...] *ne nous y trompons pas : l'image que nous avons des autres peuples, ou de nous-mêmes, est associée à l'Histoire qu'on nous a racontée quand nous étions enfants. Elle nous marque pour l'existence entière* »⁹³⁸.

En Haïti, il existe aussi un sentiment anti-dominicain. Ainsi, en abordant ce sujet avec des compatriotes, la réponse est récurrente : « *mwen pa vle wè Dominiken paske yo rasis anpil/je ne veux pas voir la tête des Dominicains parce qu'ils sont trop racistes* ». À l'École, cela n'est pas différent. Les manuels scolaires haïtiens évoquent très peu le nom de la République Dominicaine. Et lorsqu'une allusion est faite, elle apparaît pour évoquer la position d'Haïti par rapport à la République Dominicaine, pour étudier le relief d'Haïti et le massif du

⁹³⁶ *Dominant racial and cultural ideologies in dominican elementary education In the Dominican Republic, op.cit., p. 29 : [...] « the Dominican cédula, the country's voter permit and main identification document, contains the category of Indio in the field of raza, along with blanco and negro ».*

⁹³⁷ *Los espejos de Duarte, op. cit., p. 33: « Los análisis del discurso duartiano revelan sobre todo el drama racista de la identidad dominicana producido por la historiografía hispanófila en su acto de enunciación. La textualidad de la « dominicanidad » es referida intertextualmente a la textualidad (totalmente inventada) de la « hispanidad » en un contexto de exclusión social de las mayorías afrodominicanas y transnacionales, especialmente de las que hoy se designan como dominico-haitianas, cuya presencia fue significativa en todo el siglo XIX ».*

⁹³⁸ *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier, op.cit., p. 9.*

nord (dans le manuel scolaire de 7^e année fondamentale)⁹³⁹ et pour évoquer la révolte de l'Est de 1843 et des actes de violence comme le carnage de 1937 (dans le manuel de Terminale)⁹⁴⁰.

Il est à rappeler que les médias haïtiens évoquent toujours les mauvais traitements répétés et les meurtres réguliers d'Haïtiens en République Dominicaine. Alors, aux yeux de l'Haïtien, le Dominicain n'est vu que comme un criminel comme l'a affirmé Beguens Théus, député de la 49^e législature haïtienne : « *Depuis des décennies, par des comportements à caractère raciste, les Dominicains se livrent à des opérations de chasse, de torture [...], de violence, de tuerie, de pendaison et de massacres contre les Haïtiens ; des actes racistes et criminels les plus odieux* »⁹⁴¹.

Néanmoins, avant la construction de leurs identités nationales, Haïti et la République Dominicaine avaient été comme deux sœurs siamoises ou une seule pièce de monnaie avec deux faces différentes. De cela, il n'est pas question dans les manuels scolaires haïtiens ou dominicains. Les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie soulignent donc que les identités de ces deux peuples sont en perpétuelle construction, mais ils le font en montrant des identités fondées sur l'opposition et la violence.

Il nous semble dès lors important d'ajouter à l'approche historique, celle que propose la géographie et voir ainsi, plus particulièrement, le traitement de l'île puisque ces deux Nations se retrouvent sur une seule et même île.

⁹³⁹*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 131-135.

⁹⁴⁰*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 130-132 et p. 239-242.

⁹⁴¹Beguens Théus, *Le conflit haïtiano-dominicain, au-delà de l'arrêt 168-13, le massacre physique de 1937 et le massacre civil de 2013*, Québec, Éditions Mémoire, 2016, p. 41.

C. Une seule et même île divisée en deux versants

Haïti et la République Dominicaine se partagent une seule et même île, renommée par les colonisateurs espagnols *Hispaniola*. Le partage historique de celle-ci par les colons européens –Espagnols et Français– a induit une division en deux parties, d'où des partages géographiques, économiques, linguistiques, souvent plus mentaux que physiques. Tout cela crée des conflits perpétuels qui font que les rapports diplomatiques et le vivre-ensemble de ces peuples sont devenus de plus en plus difficiles.

Il importe de ce fait de se demander comment l'île est présentée et construite dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographies haïtiens et dominicains.

1. L'île dans les manuels de chaque pays

Dans *L'île déserte*, G. Deleuze a bien expliqué que l'île est séparée du continent certes, mais que les hommes reprennent en quelque sorte le mouvement de l'île. Cet auteur rappelle à cet égard que : « *Ce n'est plus l'île qui est séparée du continent, c'est l'homme qui se trouve séparé du monde en étant sur l'île* »⁹⁴². Une île peut cesser d'être déserte. En effet, il ne suffit pas qu'elle soit habitée, il faut que les hommes qui y habitent soient absolument des créateurs souligne G. Deleuze⁹⁴³.

Malgré leurs liens historiques et géographiques, relevant de choix idéologiques précis, l'enseignement autour de l'Histoire et de la Géographie évoque le partage historique de l'île, mais oblitère la problématique, géographique, concrète de l'île. L'île est-elle d'ailleurs traitée de la même façon dans ces deux Républiques voisines ?

a. L'île : une notion questionnée

Dans le *Dictionnaire de la géographie*, sous la direction de Pierre George, le mot : « île » est défini comme une : « *terre isolée de tous côtés par les eaux* »⁹⁴⁴. L'étymologie de ce terme vient en effet du latin *insula*, désignant un espace de terre entouré d'eau. Cette idée d'encerclement d'espace émergé par les eaux pourrait suggérer une harmonie intérieure versus des forces venues de l'extérieur via justement l'élément liquide environnant. Cela peut renvoyer à l'idée qu'un peuple qui habite une île représente une force versus d'autres forces extérieures.

⁹⁴²Gilles Deleuze, *L'île Déserte - Textes et entretiens - 1953-1974*, édition préparée par David Lapoujade, Paris, Les Éditions de Minuit, 2002, p. 12.

⁹⁴³*Idem.*

⁹⁴⁴Guy Lasserre, « îles », *Encyclopædia Universalis*, 2016, p. 1, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/iles/>, consultée le 5 mai 2018.

L'île est avant tout déserte, mais la mobilité de l'homme ou le mouvement de la déterritorialisation fait qu'une île devient un endroit habité : « [...] *il n'y a qu'à pousser dans l'imagination le mouvement qu'amène l'homme sur l'île. Un tel mouvement ne vient qu'en apparence rompre le désert de l'île [...]* »⁹⁴⁵.

Puisque l'île est définie comme terre isolée de tous côtés par les eaux, cela peut renvoyer notamment à l'idée de se séparer d'un autre territoire. Par exemple, l'île de la Martinique est séparée de l'île de la Guadeloupe et de l'île d'Hispaniola. Toutefois, même si l'île d'Hispaniola où se trouvent la République d'Haïti et la République Dominicaine se sépare territorialement des îles de la Martinique et de la Guadeloupe, nous pouvons considérer que toutes ces îles proches sont des îles sœurs de la Caraïbe. Ces îles s'unissent par les termes : Archipel et Antilles ou encore Caraïbe(s), et leurs habitants sont des Antillais ou des Caribéens. C'est pourquoi un écrivain caribéen comme par exemple Édouard Glissant évoque dans ses écrits les termes : « insulaire » et « archipélique » pour montrer une insularité et une archipélisation de cultures et développer ainsi la notion de Relation entre les cultures.

Dans ses ouvrages : *Le discours antillais*, la *Poétique de la Relation : Poétique III* et le *Traité du Tout-Monde*, la conception d'Édouard Glissant de la culture antillaise évolue en partant d'une perspective insulaire pour arriver à une vision archipélique qui place les Antilles françaises au sein de tout un univers caribéen. C'est plus précisément le terme « archipel », signifiant groupe d'îles, qui devient peut-être le plus fréquent, surtout dans le *Traité du Tout-Monde* :

La pensée archipélique convient à l'allure de nos mondes⁹⁴⁶ ; Toute pensée archipélique est pensée du tremblement, de la non-présomption, mais aussi de l'ouverture et du partage⁹⁴⁷. La Méditerranée s'archipélise à nouveau, redevient ce qu'elle était peut-être avant de se trouver en prise à l'Histoire »⁹⁴⁸; Les exemples de créolisation [...] se sont développés dans des situations archipéliques plutôt que continentales. Ma proposition est qu'aujourd'hui le monde entier s'archipélise et se créolise⁹⁴⁹.

Dans *Le discours antillais*, nous trouvons l'affirmation suivante : « *L'isolement diffère pour chaque île la prise de conscience de l'antillanité, en même temps qu'il éloigne chaque communauté de sa vérité propre* »⁹⁵⁰. Mais dans la *Poétique de la Relation : Poétique III*,

⁹⁴⁵ *L'île Déserte Textes et entretiens 1953-1974, op.cit.*, p.13

⁹⁴⁶ Édouard Glissant, *Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, Paris, Gallimard, 1990, p. 31.

⁹⁴⁷ *Op.cit.*, p. 231.

⁹⁴⁸ *Op.cit.*, p. 181.

⁹⁴⁹ *Op.cit.*, p. 194.

⁹⁵⁰ *Le Discours antillais, op.cit.*, p. 423.

Édouard Glissant souligne que : « *la Relation relie (relaie), relate* »⁹⁵¹. Les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti et de la République Dominicaine traitent de l'histoire coloniale et de l'arrivée des Européens et de l'écrasement de l'île qui a suivi. Sont alors évoquées la découverte de l'Amérique, soit une rencontre des deux mondes : les Aborigènes ou premiers occupants de l'île et les Espagnols, puis la colonisation Française de l'île. Ensuite, nous retrouvons l'évocation de la partie occidentale et la partie orientale de l'île dans certains manuels scolaires de niveau collège et lycée⁹⁵². Nous sommes donc passé à une bipartition de l'île, laquelle n'est nullement remise en cause. C'est-à-dire que le terme « île » est cité dans les manuels scolaires comme par exemple « *à l'arrivée de Colomb, l'île comptait à peine 1.000.000 d'habitants* »⁹⁵³ et « *se redujo la población en la isla/la population de l'île a été réduite* »⁹⁵⁴ sans proposer comment faire pour s'approprier de cette île dans son unité. Pourtant G. Deleuze explique que :

Les hommes qui viennent sur l'île occupent réellement l'île et la peuplent ; mais en vérité, s'ils étaient suffisamment séparés, suffisamment créateurs, ils donneraient seulement à l'île une image dynamique d'elle-même, une conscience du mouvement qui l'a produite, au point qu'à travers l'homme l'île prendrait enfin conscience de soi comme déserte et sans hommes⁹⁵⁵.

Littérairement, le mot « île » recouvre divers symboles que les nouveaux écrivains et poètes caribéens du monde hispanophone ont beaucoup évoqués dans leurs écrits pour exprimer soit un mal-être, soit un sentiment d'appartenance caribéenne, soit l'émancipation identitaire ou encore la notion d'échanges et d'interpénétrations culturelles incessantes. Par exemple, le romancier, essayiste et auteur cubain Antonio Benítez Rojo choisit d'intituler son important ouvrage : *La isla que se repite/L'île qui se répète* non seulement pour mettre l'accent sur des terres qui formeraient un pont d'îles connectant l'Amérique du Sud avec l'Amérique du Nord- soit par le mythe, soit par l'histoire caribéenne-, mais il explique aussi combien chaque répétition introduit une différence et insiste donc sur la variété de ces îles caribéennes partageant une même histoire. Le poids des oppositions entre les Nations colonisatrices perdure. Benítez Rojo⁹⁵⁶ montre alors la réalité des conflits ethniques présents dans ces îles. Chaque île renvoie

⁹⁵¹Poétique de Relation - Poétique III, op.cit., p. 187

⁹⁵²Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit., p. 59-79 ; Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, op.cit., p. 86-104 ; Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, Port-au-Prince, op.cit., p. 126-197.

El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit., p. 23-95;

Op.cit., p. 8-19; Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato, op.cit., p. 8-48.

⁹⁵³Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit., p. 59.

⁹⁵⁴*El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit., p. 9.*

⁹⁵⁵*L'île Déserte - Textes et entretiens - 1953-1974, op.cit., p.13.*

⁹⁵⁶Antonio Benítez Rojo, *La isla que se repite, El Caribe y la perspectiva postmoderna*, Colombia, Puerto Rico, Panamericana Formas e Impresos S.A, Editorial Plaza Mayor, 2010, p. 136.

à une géographie littéraire caribéenne s'appuyant sur des termes précis en utilisant une terminologie à la fois ethnographique, économique, politique et sociologique. Benítez Rojo souligne que : « *Chaque ville de la Caraïbe a dans ses entrailles de minuscules villes, des villes fœtales, des nodules de turbulence qui se répètent, chaque copie étant différente selon les marines, les places et les allées* »⁹⁵⁷, mais c'est, en réalité un dense *melting pot* de cultures.

Nicolas Guillén⁹⁵⁸ consacre quant à lui une grande part de son ouvrage : *Obra poética/Œuvre poétique* au difficile passé des Antillais, réduits en esclavage et propose en particulier dans son célèbre recueil de poème : *Un son para niños antillanos/Un chant pour les enfants antillais*, l'expression de son désarroi. Nicolas Guillén utilise alors le mot « île » pour montrer combien il est lié à l'histoire antillaise/caribéenne⁹⁵⁹ en rappelant la variété des origines ethniques de ceux qui peuplent désormais cet espace, réunis par et dans la violence.

Le poète haïtien-dominicain Jacques Viau Renaud est une figure emblématique dont la création poétique est réunie dans le recueil intitulé : *Y en tu nombre elevaré mi voz/Et c'est en ton nom que je prendrai la parole*, qui a été récemment publié en juin 2015 par la fondation Juan Bosch. Dans le poème : *Estoy tratando de hablaros de mi patria/Je suis en train d'essayer de vous parler de ma patrie*⁹⁶⁰, il est possible d'apprécier une vision de multi-relations entre la République d'Haïti et de la République Dominicaine puisque le poète parle de : « *mi patria* » et de « *mi Isla* » pour évoquer les deux Nations

b. L'approche des manuels d'Haïti versus celle de la République Dominicaine

Dans les manuels scolaires haïtiens et dominicains de notre corpus, l'évocation du mot « île » n'est en revanche source d'aucune exaltation, ni même de fierté à la différence de ce que nous trouvons chez beaucoup d'écrivains caribéens non haïtien ou non dominicains. En effet, le mot « île » est cité plus de 80 fois dans les manuels scolaires d'Haïti de notre corpus de niveau collège : soit 60 fois dans le manuel scolaire de 7^e année fondamentale (6^e en France), 15 fois dans le manuel scolaire de 8^e (5^e en France) et 10 fois dans le manuel scolaire de 9^e (4^e

⁹⁵⁷*La isla que se repite, El Caribe y la perspectiva postmoderna, op.cit.*, p. 246 : « *toda ciudad caribeña lleva en sus entrañas ciudades minúsculas, fetales, nódulos turbulencia que se repiten, cada copia diferente por marinas, plazas y callejones* ».

⁹⁵⁸Nicolás Guillén, *Obra poética 1920-1958*, La Habana, Bolsilibros Unión, 1974, p. 287.

⁹⁵⁹Nicolas Guillén utilise en effet le terme « antillais » dans le sens où nous utilisons désormais le terme « caribéen ».

⁹⁶⁰Jacques Viau Renaud, *Y en tu nombre elevaré mi voz, Poesía y homenaje a su gesta*, Santo Domingo, Éd. Ángela Hernández Núñez, Fundación Juan Bosch, 2015, p. 21-24.

en France)⁹⁶¹. Nous avons donc un intérêt décroissant plus les manuels scolaires s'intéressant à l'Histoire contemporaine.

En distinguant deux Nations : haïtienne et dominicaine, l'île s'efface et toute idée unité possible avec. De surcroît, la notion d'île n'est guère traitée dans ces ouvrages montrant ce qu'elle a comme richesse concernant son paysage, ses plaines fertiles, ses belles plages, etc., sauf dans le manuel scolaire de 7^e fondamentale qui évoque la position d'Haïti et de la République Dominicaine et enseigne le relief d'Haïti⁹⁶².

Comme à l'époque précolombienne avec la civilisation des Tainos où la République d'Haïti et la République Dominicaine s'appelaient Haïti, les manuels scolaires parlent alors de l'« île » pour évoquer l'organisation sociale et politique de cette société, comme dans le manuel de 7^e fondamentale d'Haïti où nous pouvons lire : « *Le Magua comprenait la partie nord-est de l'île. Le Maguana, soumise au fier Caonabo, occupait le centre de l'île* »⁹⁶³. Aujourd'hui, le Magua fait partie de la République Dominicaine et regroupe les régions de Duarte, d'Espaillat, de Puerto Plata, de La Vega, de Santa Barbara et de Santiago. Le Maguana renvoie aux régions du Sud-ouest de la République Dominicaine avec un paysage différent de celui de l'époque coloniale. Pourquoi ces régions aux noms différents ne sont pas mentionnées dans les manuels scolaires haïtiens ?

La colonisation espagnole qui a marqué l'histoire de l'Amérique place dans ces manuels scolaires le mot « île » dans deux contextes privilégiés : d'une part, celui de l'escale de Christophe Colomb aux îles Canaries, dans les manuels de 7^e et de 8^e années fondamentales d'Haïti, en s'intéressant aux plantes importées des îles Canaries par Nicolas Ovando pour rebâtir l'île d'Hispaniola qui a été détruite en 1502 et, d'autre part, pour faire mention des îles qu'atteignit Christophe Colomb en Amérique. Il est aussi fait référence à l'île, appelée Guanahani, que Colomb baptisa San Salvador et à une grande île que les « Indiens » appelaient Haïti⁹⁶⁴. Ces manuels scolaires évoquent alors le mot « île » pour parler de la nomination des différents gouverneurs, de l'organisation économique, de l'arrivée des esclaves jusqu'à l'établissement des Français à la Tortue et du traité de Ryswick. Par exemple, une phrase est

⁹⁶¹ Voir tableau récapitulatif en II-C-1-c.

⁹⁶² *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 132-138.

⁹⁶³ *Op.cit.*, p. 60.

⁹⁶⁴ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 62 et *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, op.cit.*, p. 88.

répétée dans les manuels scolaires de 7^e et de 8^e fondamentales d'Haïti : « *La colonisation française s'étend sur l'île de la Tortue et sur quelques points côtiers de la Grande île* »⁹⁶⁵.

L'évocation du mot « île » est donc privilégiée pour la République d'Haïti et la République Dominicaine dans les différentes explications données sur cette île entière durant la période précolombienne. Après la signature du Traité de Ryswick, en juillet 1697, le mot « Saint-Domingue » se substitue peu à peu à celui d'« île ». Nous comprenons mieux aussi le début de l'invisibilité du terme « île ». Le mot « île » est repris dans le manuel scolaire de 7^e fondamentale d'Haïti, dans un contexte géographique plus général : « *Ces terres émergées forment les grandes îles : ce sont les continents. Par convention, [...] l'océan indien est séparé de l'océan Pacifique par la longitude du cap South West à l'île de Tasmanie...* »⁹⁶⁶. Il s'agit là de remarques générales de géographie physique. Il en ressort que l'enseignement autour de l'île d'Hispaniola n'est pas inculqué à l'apprenant qu'il soit haïtien ou dominicain. Le territoire que l'on invite à s'approprier n'est pas conçu dans son unité.

Lorsqu'est évoquée la période actuelle, c'est surtout pour se référer à des éléments de géographie physique fort généraux (même s'ils sont évidemment importants), avec notamment la référence aux tremblements de terre en Haïti : « *Sur l'île d'Haïti les plissements ont conduit à la formation des chaînes de montagnes suivantes : la Cordillère Centrale qui traverse tout le territoire, du sud-est au nord-ouest. En République Dominicaine elle s'appelle la Sierra de Cibao où se trouvent les deux pics les plus hauts de l'île* »⁹⁶⁷. Dans cet extrait, la formulation initiale retenue semble même laisser entendre que Haïti serait l'île toute entière, par un jeu entre le nom actuel et celui donné par les Amérindiens. La scission avec la République Dominicaine est renforcée dans la phrase suivante qui évoque alors la République Dominicaine comme si finalement il y avait presque deux îles différentes.

Nous retrouvons cette opacité lorsque ce manuel de 7^e fondamentale (6^e en France) pose la question : « *où est situé mon Pays ?* ». La réponse est la suivante : « *L'île d'Ayiti est située dans le golfe du Mexique, en face du Canal de Panama. Elle est une île de l'Amérique Centrale* »⁹⁶⁸. Ainsi, nous constatons que ce manuel scolaire remplace parfois « l'île d'Ayiti » par « l'île » et continue de jouer sur l'homophonie. Il faut attendre le chapitre VIII, intitulé :

⁹⁶⁵ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 65 et *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, op.cit.*, p. 92.

⁹⁶⁶ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 99-101.

⁹⁶⁷ *Op.cit.*, p. 118.

⁹⁶⁸ *Op.cit.*, p. 132.

L'homme haïtien et son environnement physique, social, économique pour qu'il soit dit explicitement : « Ayiti fait parti (e)^(sic) d'une île comprenant deux États : la République d'Ayiti et la République Dominicaine. Cette île est souvent appelée l'île d'Ayiti »⁹⁶⁹. Le choix du terme autochtone « Ayiti » semble permettre de créer un lien avec l'Haïti moderne qui comprend alors une quasi-dimension d'île complète à elle seule. Dans le manuel scolaire de 8^e année fondamentale d'Haïti (5^e en France), le mot « île » n'est guère cité, sauf pour une sorte de révision des chapitres des leçons déjà vues en classe de 7^e année fondamentale. Dans le manuel de 9^e année fondamentale (4^e en France), nous notons une différence : il est en effet question d'« îles » pour évoquer la diversité antillaise, les mouvements de libération à la Jamaïque, à la Grenade et à Cuba ou encore pour évoquer la création du CARICOM (et de pays qui le composent). Nous pouvons lire par exemple : « la Grenade, cette petite île volcanique, située à 200 km au Nord des côtes du Venezuela, [...] »⁹⁷⁰. Nous sentons un intérêt pour les autres îles de la Caraïbe et pour leur connexion, comme un pont d'îles en lien avec l'Amérique du Sud. Mais point de choix de connexion avec la République Dominicaine...

Dans les manuels scolaires du niveau secondaire en Haïti (lycée en France), plus précisément dans ceux de 3^e et de Terminale, la notion d'« île » est fortement présente. Elle est citée dans des textes d'exercice de lecture, tirés d'autres ouvrages et utilisés dans ces manuels scolaires comme appui à l'apprentissage. Il est ainsi fait référence à de nombreuses îles dont Christophe Colomb et ses hommes ont pris possession en faisant déployer l'étendard royal : « nous ne découvrîmes non plus aucune terre, excepté deux îles »⁹⁷¹. L'« île » peut être mentionnée d'ailleurs pour évoquer les îles internes d'Hispaniola. Par exemple, comme dans le manuel scolaire haïtien de la classe de 3^e, pour faire référence à l'île de la Tortue où a commencé la colonisation française. Sont ainsi soulignés les problèmes des rapports de Saint-Domingue avec la partie orientale de l'île, en disant que : « la question primordiale demeurait celle de la frontière entre les deux parties de l'île »⁹⁷². Alors qu'il est admis que l'île s'appelle Hispaniola, ce manuel scolaire continue d'évoquer : l'« île Haïti »⁹⁷³. Du fait du recours à ce nom ancien, y a-t-il vraiment alors une distinction entre « l'île Haïti » et la République d'Haïti ? L'idée d'indivisibilité nous semble là parce que l'annexion du Président J.-P. Boyer (1822-1843) et

⁹⁶⁹Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit., p. 131. Le texte original est en gras.

⁹⁷⁰Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit., p. 37.

⁹⁷¹Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{eme}, op.cit., p. 124

⁹⁷²Op.cit., p. 183.

⁹⁷³Op.cit., p. 203.

toutes les tentatives d'annexion -soit la tentative louverture (1801) ou encore celle du Président Nicolas Fabre Geffard (1859-1867), etc.- ont été faites en parlant toujours de « l'île Haïti ». Ensuite, dans le manuel de Seconde et celui de la classe de Première, parce qu'il s'agit d'une étude centrée sur la période révolutionnaire à Saint-Domingue, le mot « île » n'est guère mentionné. Pour ce qui est du manuel scolaire de Terminale, l'île est citée pour évoquer l'unité politique réalisée par le président Boyer ainsi que pour rappeler la politique extérieure du président Soulouque (1847-1857), quand par exemple il a refusé toute négociation avec les leaders dominicains qui lui avaient pourtant proposé un traité de paix et le partage de l'île en deux moitiés. Il leur a répliqué : « *C'est toute l'île qu'il me faut* »⁹⁷⁴.

En somme, si le terme « île » apparaît dans les manuels haïtiens, souvent pour évoquer d'autres îles que celle qui concerne directement Haïti, la notion même d'île commune à Haïti et à la République Dominicaine est quasiment ignorée dans ces manuels du niveau secondaire.

Dans les manuels scolaires de collège de la République Dominicaine de notre corpus, le mot « île » est évoqué aussi plus de 80 fois, soit 17 fois dans le manuel de la classe de 6^e basique (6^e en France), 67 fois dans le manuel de la classe de 7^e basique (5^e en France) et aucune fois dans le manuel de la classe de 8^e basique (4^e en France), celui qui traite de l'époque actuelle⁹⁷⁵... Dans le manuel de 6^e basique, il s'agit surtout de parler des « *islas Molucas* » que l'Espagne cède au Portugal. Est évoquée l'île quand il est question des conséquences de la contrebande à l' « Espagnole » (*Hispaniola*), la plus riche des colonies françaises en Amérique. Nous lisons par exemple : « *De ces colonies, Saint-Domingue ou Saint-Domingue française était la plus riche, dans l'île L'Espagnole* »⁹⁷⁶. L'île est non seulement vue à travers son importance géopolitique, mais aussi comme joyau économique dans le contexte colonial. Dans le manuel scolaire de 7^e basique dominicain, nous trouvons le terme « île » pour évoquer la décadence de l'industrie sucrière dans l' « Espagnole » pendant l'époque coloniale avec la contrebande et la dévastation de l'île, l'occupation française et l'invasion anglaise. Le mot « île » est aussi utilisé pour la question de la division en deux colonies, avec le traité de Ryswick (1697) : « *Avec la Paix de Nimègue et celle de Ryswick, l'Espagne a reconnu la présence française dans l'Espagnole et l'île est restée divisée en deux colonies : La colonie de*

⁹⁷⁴ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit.*, p. 152.

⁹⁷⁵ Voir le tableau récapitulatif en II-C-1-c.

⁹⁷⁶ *El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 87 : « *De estas colonias, la más próspera fue Saint-Domingue o Santo Domingo francés, en la isla La Española* ». Le texte original est en gras.

Saint-Domingue et la colonie de Santo Domingo »⁹⁷⁷. Parfois, l'île est évoquée pour faire référence aux autres colonies quand ce manuel scolaire de 7^e basique s'intéresse, par exemple, au changement économique de la colonie de Porto Rico : « [...] *l'Espagne a prêté beaucoup d'attention à la production de Porto-Rico et a décidé d'établir le système de plantations dans l'île* »⁹⁷⁸. Le terme « île » est aussi utilisé pour parler de la passation de la partie espagnole à la France, du gouvernement de Toussaint Louverture, de l'invasion napoléonienne, de la guerre de reconquête de la République Dominicaine sous l'occupation ou de la domination par Haïti et la France, de l'unification de l'île d'Haïti sous le gouvernement du président Jean-Pierre Boyer, de l'unité libératrice des Antilles et de l'antillanisme. Ce terme est assurément fort présent tant dans les manuels scolaires de collège de la République Dominicaine qu'en République d'Haïti.

Au Niveau Intermédiaire (lycée en France), la notion d'île est rencontrée à partir du niveau *Tercero Bachillerato* (classe de Première en France), au chapitre : *La división de la isla/la división de l'île*⁹⁷⁹. Ensuite, nous trouvons une leçon sur l'établissement des Français dans l'île de la Tortue (située au nord-ouest d'Hispaniola). Ainsi, l'évocation du mot « île » est faite dans ce manuel scolaire quand il s'agit de la domination haïtienne, soit généralement l'époque boyériste, nommée notamment comme le titre d'une leçon : *La dominación haitiana/La domination haïtienne*⁹⁸⁰.

Du point de vue de la géographie humaine, il est fait mention du changement d'activités économiques prédominantes dans l'île durant l'époque coloniale ainsi que des conséquences socio-économiques des luttes armées. Par exemple, nous pouvons lire : « *la fin de l'esclavage, les luttes armées et les spoliations ont des conséquences sociales et économiques sur le système colonial de l'île* »⁹⁸¹. Lorsque nous étudions l'organisation de l'espace dominicain, lorsque c'est l'espace colonial qui est mis en exergue, nous retrouvons de nombreuses fois l'expression « *la isla Hispaniola/l'île d'Hispaniola* », ou moins souvent, « *nuestra isla* » (notre île). Nous relevons donc une claire différence d'appellation par rapport aux manuels haïtiens qui préfèrent évoquer, nous l'avons montré, l'« île d'Ayiti ».

⁹⁷⁷El libro *Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica*, op.cit., p. 12 : « *Con la Paz de Nimega y la de Ryswick España reconoció la presencia francesa en la Española y la isla quedó dividida en dos colonias : La colonia de Saint-Domingue et la colonia de Santo Domingo* ». Le texte original est en gras. Voir annexe n° 32.

⁹⁷⁸Op.cit., p. 48 : « [...] *España prestó mayor atención a la producción de Puerto Rico y decidió impulsar en la isla el sistema de las plantaciones* ».

⁹⁷⁹*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato*, op.cit., p. 22.

⁹⁸⁰Op.cit., p. 56-57.

⁹⁸¹Op.cit., p. 165 : « *el fin de la esclavitud, las luchas armadas y los despojos tuvieron consecuencias sociales y económicas en el sistema colonial de la isla* ».

Dans ce manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France), il y a trois chapitres intitulés : *Localisation et territoire du pays et de l'île*, *Géologie de l'île Hispaniola* et *Le relief de l'Espagnole*⁹⁸² qui renvoient directement à l'île. La notion d'île est donc étudiée plus amplement tant par le nombre de pages dédiées que les précisions apportées. Dans les manuels scolaires dominicains sont étudiés : dimension, superficie, situation, climat, type de roches, risques géologiques, montagnes, plaines, reliefs, etc. Ce manuel scolaire précise par exemple que : « *la Sierra de Neiba-Montagnes de Trou d'Eau chaines de Matheux est le troisième axe de l'île de par sa hauteur. [...]. En Haïti, elle reçoit le nom de Chaînes de Montagnes de Trou d'Eau de Matheux et s'étend jusqu'au golfe de Gonâve* »⁹⁸³.

Du point de vue géographique, ce manuel accorde vraiment une place à l'espace insulaire, car il note en plus qu'il existe sept îles adjacentes à Hispaniola, soit l'île de la Gonâve, l'île de la Tortue, l'île Saona, l'île Grande Cayemite, l'île-à-Vache, l'île Beata et l'île Catalina. Le manuel scolaire de *Cuarto de Bachillerato* (Terminale en France) fait aussi mention de la notion d'île lorsqu'il s'agit d'évoquer, du point de vue historique, l'occupation haïtienne, comme lorsqu'il est mentionné que : « [...] *depuis le 9 février 1822, l'armée haïtienne, commandée par le général Jean-Pierre Boyer, envahit la partie orientale de l'île* »⁹⁸⁴.

En somme, tant dans les manuels scolaires haïtiens que dominicains, avec toutefois une acuité supérieure en République Dominicaine, la question de l'île semble poser problème, notamment pour ce qui est de l'approche contemporaine. Tant qu'il s'agit d'évoquer l'histoire précolombienne ou l'histoire coloniale, le mot « île » est utilisé fréquemment, surtout dans les manuels scolaires de niveau du fondamental (en Haïti) et de Niveau Basique (en République Dominicaine) qui correspondent au niveau collège en France. Cette notion est moins abordée au niveau du secondaire (en Haïti) et au Niveau Intermédiaire (en République Dominicaine), soit le niveau lycée dans le système français.

Lorsqu'il s'agit d'évoquer la situation actuelle, une sorte de raidissement nationaliste fait privilégier l'évocation de la Nation haïtienne ou de la Nation dominicaine, à travers les termes « République d'Haïti » et « République Dominicaine », ce qui montre, en creux, que

⁹⁸²*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit., p. 202-227 : « Localización y territorio del país y la isla, Geología de la isla Española, El relieve de la Española ».*

⁹⁸³*Op.cit., p. 230 : « La Sierra de Neiba-Montagnes de Trou d'Eau Chaines de Matheux, es el tercer eje de la isla de acuerdo a su altura. [...]. En Haití, se recibe los nombres de Montagnes de Trou d'Eau Chaines de Matheux, y se extienden hasta el golfo de la Gonâve ».* Voir annexe 33.

⁹⁸⁴*Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit., p. 136 : « ya que el 9 de febrero de 1822, el ejército haitiano, comandado por el general Jean-Pierre Boyer, invadió la parte oriental de la isla ».*

l'approche des manuels d'Haïti est certes différente de celle de la République Dominicaine, mais que ces deux Nations se rejoignent sur le fait de ne pas rechercher d'unité, même terminologique.

c. Tableaux récapitulatifs

Tableau 1 : Les manuels scolaires d'Haïti

Manuels scolaires d'Histoire et de Géographie par classe	Nombre de pages contenant chaque manuel	Nombre de fois où est mentionnée l'île :	Nombre de fois où est présentée la carte de l'île entière	Nombre de fois où est présentée la carte d'une demi-île
7 ^e année fondamentale	162	60	1	4
8 ^e année fondamentale	146	15	0	1
9 ^e année fondamentale	188	10	0	2
3 ^e secondaire	251	54	1	2
Seconde	145	8	1	4
Première/Rhétor	145	8	1	4
Terminale/Philo	292	26	0	0
Total	1329 pages	181 fois	4 fois	17 fois

Tableau 2 : Les manuels scolaires de la République Dominicaine

Manuels scolaires d'Histoire et de Géographie par classe	Nombre de pages contenant chaque manuel	Nombre de fois où est mentionnée l'île	Nombre de fois où est présentée la carte de l'île entière	Nombre de fois où est présentée la
--	---	--	---	------------------------------------

				carte d'une demi-île
6 ^e basique	167	17	1	0
7 ^e basique	207	67	14	2
8 ^e basique	207	0	0	2
1 ^{ro} de Bachillerato	298	0	0	0
2 ^{do} de Bachillerato	298	34	0	0
3 ^{ro} de Bachillerato	298	108	46	24
4 ^{to} de Bachillerato	274	29	14	39
Total	1749 pages	255 fois	75 fois	67 fois

Ces tableaux récapitulatifs soulignent une forte opacité quand il s'agit d'enseigner la Géographie de l'île et notamment avec l'accompagnement (ou plutôt l'absence) de cartes complètes. Dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti, lorsque nous rencontrons des cartes de l'île d'Hispaniola, il s'agit plutôt en fait de cartes d'une demi-île. En revanche, l'utilisation des cartes géographiques est plus commune en République Dominicaine qu'en Haïti et il n'y a pas un trop grand écart entre l'utilisation de cartes d'une demi-île et celle de l'île entière dans les manuels scolaires dominicains. Une fois encore, l'approche est différente entre ces deux pays, comme nous allons le démontrer plus avant.

2. L'île en cartes et demi-cartes

Les programmes d'études en Géographie, du primaire au secondaire, des écoles haïtienne et dominicaine, n'insistent guère sur le recours au langage cartographique ou à l'utilisation de cartes. Pourtant, l'utilisation de cartes dans l'enseignement de la géographie est une démarche didactique fondamentale, en vue de comprendre l'organisation du monde par le biais d'une approche spatiale. Roger Brunet nous rappelle dans son dictionnaire : *Les mots de la géographie*

qu'une carte est une « *représentation de la terre ou d'une portion de l'espace terrestre(...)* »⁹⁸⁵, « *un modèle très réduit* »⁹⁸⁶ et que celles-ci sont de types très variés (topographiques, thématiques, en plages, en courbes, etc.). Autrement dit, une méthode active de l'enseignement de la Géographie nécessite l'utilisation de cartes. Bien entendu, Jean-Marc Besse déclare qu' : « *une autre méthode, très utilisée tout au long du XIX^e siècle, associe le texte et la carte : « circuler » sur la carte permettant d'apprendre la nomenclature et de fixer les caractéristiques des lieux* »⁹⁸⁷. La carte peut donc être utilisée différemment, mais pour tous les apprenants de Géographie, les cartes doivent pour les moins permettre aux élèves haïtiens et dominicains de connaître l'organisation spatiale de l'île où ils habitent.

a. Dans les manuels scolaires d'Haïti

La carte géographique est un instrument fondamental dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie ou généralement des Sciences Humaines dont la « *puissance de rêve, d'évocation, voire de domination* »⁹⁸⁸ nous est rappelée par R. Brunet. Alors que les manuels scolaires haïtiens accordent peu d'importance et de place à la carte géographique d'Haïti, voire à l'île d'Hispaniola en entier, des cartes représentant l'Égypte, la Grèce, Rome et les continents sont en revanche proposées⁹⁸⁹. Il importe de noter qu'en ce qui a trait à l'utilisation de cartes géographiques représentant Haïti et la République Dominicaine, il n'y en a guère dans les manuels scolaires haïtiens.

Nous désignons par « *carte vivante* », la carte avec les noms des régions de l'île inscrits dessus et par « *carte muette* », la carte sans les noms des régions, utilisée pour évaluer les apprenants. Et quelle que soit la carte, vivante ou muette, elle n'a « *que* » la partie qui représente la République d'Haïti⁹⁹⁰.

Le choix des cartes de demi-île est fait à partir des projets du MENFP. Nous avons par exemple consulté un projet du MENFP, dit *Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)*

⁹⁸⁵Roger Brunet, *Les mots de la géographie, Dictionnaire critique*, Paris, La Documentation française, 1993 (1992), p. 90 : « *La carte est une représentation extrêmement utile en géographie, tant pour la découverte que pour l'expression des résultats de la recherche* ».

⁹⁸⁶*Op.cit.*, p. 89.

⁹⁸⁷Cité par Pascal Clerc, « *L'enseignement de la géographie : une histoire* », Groupe de Recherche de la Démocratisation Scolaire, 2014, p. 1, www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article193, consulté le 06/11/2018.

⁹⁸⁸*Les mots de la géographie, Dictionnaire critique, op.cit.*, p. 90.

⁹⁸⁹*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 24, p. 30, p. 45, p. 107 et *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, op.cit.*, p. 124.

⁹⁹⁰Voir annexe n° 34 : exemple de cartes de demi-île, représentant seulement Haïti.

2008-2014⁹⁹¹. Deux cartes d'une demi-île se voient proposées en alternance dans ce document officiel. En effet, il est dit que :

La géographie : Longtemps descriptive et conçue comme le cadre spatial et naturel des phénomènes humains, la géographie étudie aujourd'hui l'ensemble des phénomènes sociaux d'un point de vue spatial ; à l'école, la finalité de la géographie est la formation d'un citoyen conscient et critique de la réalité dans laquelle il vit, responsable et acteur de son environnement, tant du point de vue local et régional que des points de vue national et international⁹⁹².

Mais, comme dans les manuels scolaires haïtiens il n'y a quasiment pas de cartes, alors si les cartes géographiques ne sont pas utilisées dans l'enseignement de la Géographie, est-ce que l'homme haïtien accordera une si grande importance à l'espace dans lequel il vit et pourra être « responsable et acteur de son environnement » ? Selon Petrovic, Kete et Janezic : « *les chercheurs affirment que 80 % des informations qui circulent dans le monde sont reliées à la localisation spatiale d'évènements et de faits* »⁹⁹³. À cet effet, Aïcha Benimmas⁹⁹⁴ montre que l'utilisation des cartes s'avère indispensable pour la construction des connaissances et des habiletés nécessaires à l'apprentissage de l'Histoire et de la Géographie parce qu'il s'agit d'un outil de représentation, de visualisation d'éléments abstraits, de recherche de liens, d'analyse et de synthèse. D'ailleurs, les cartes sont présentes d'une manière intense dans la vie quotidienne des citoyens du XX^e siècle. Mais les manuels scolaires montrent que ce n'est pas tout à fait le cas pour un citoyen d'Haïti.

Aussi, la présence des cartes dans l'enseignement des Sciences Sociales en Haïti est à questionner. Parmi les habiletés techniques à développer dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, il n'est guère question d'utiliser le langage cartographique. Cela montre que situer sur une carte les éléments naturels et, notamment, ce qui est construit sur un territoire occupé par cette société est ignoré. En d'autres termes, construire et interpréter différents types de cartes, tableaux, graphiques et documents géographiques et historiques sont loin d'être une approche à jour dans l'enseignement en Haïti. L'élève haïtien est en conséquence confronté à un manque de connaissances de son territoire national et aussi de la nation voisine : la République Dominicaine. Être Haïtien serait-ce être étranger à soi-même, *étranger chez soi*

⁹⁹¹MENFP, *module de sciences sociales pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental*, 2015, p. 14, http://ept-menfp.ht/accueil/MODULES%20FINALIS%C3%89S%20-2015/5.%20Didactique_Sciences_sociales_VF.pdf, consulté le 19/11/2018.

⁹⁹²*Op.cit.*, p. 12.

⁹⁹³Cité par Aïcha Benimmas, « Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l'école francophone en milieu minoritaire », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, Home, vol. 50, n° 2/3, 2015, <http://mje.mcgill.ca/article/view/9176/7082>, consulté le 25/10/2018.

⁹⁹⁴*Idem*.

pour reprendre le titre d'un livre avec Toni Morisson⁹⁹⁵ ? En raison de la quasi-absence de l'utilisation des cartes géographiques dans les cours des Sciences Sociales en Haïti, comment l'homme haïtien peut-il se situer et avoir un « modèle » de son territoire ?

b. Dans les manuels scolaires de la République Dominicaine

Contrairement aux manuels d'Histoire et de Géographie d'Haïti, dans les manuels de la République Dominicaine, l'enseignement avec l'appui des cartes est plus ou moins présent. Il est à noter que si l'emploi des cartes concernant l'île Hispaniola est rare, ces manuels scolaires enseignent plutôt avec des cartes des cinq continents, de manière fusionnée et/ou séparée. Ces manuels scolaires se centrent ensuite sur l'Amérique et la Caraïbe. L'emploi des cartes est un avantage pour discipliner l'esprit⁹⁹⁶ de l'apprenant. Alors que parfois les textes ou les mots n'éveillent pas en l'élève des exemples concrets, les cartes rendent les explications plus évidentes, plus « lisibles » d'où leur force... et la crainte que l'on a à les utiliser.

Les manuels scolaires dominicains utilisent des cartes géographiques pour toutes les activités, qu'elles soient sociales, économiques ou politiques⁹⁹⁷. Comme pratiques pédagogiques, sur les cartes muettes (cartes sans les noms des régions inscrits dessus), nous pouvons rencontrer dans les manuels dominicains des invitations à observer les cartes, à colorier une région en couleur, à colorier certains territoires selon les besoins, à placer les régions sur la carte⁹⁹⁸, etc. Par exemple, il est demandé aux élèves d'identifier les zones d'activités productives en République Dominicaine : « *sur la carte suivante de la République Dominicaine, placez le symbole correspondant aux endroits où se concentrent les activités de production suivantes* »⁹⁹⁹. En effet, les élèves sont invités à compléter certaines de ces cartes, en situant par exemple les pays ou régions en les coloriant sur ces cartes afin de préciser l'espace et se l'approprier.

⁹⁹⁵Jean-Marc Terrasse, *Toni Morisson Invitée au Louvre-Etranger chez soi*, titre 22, Paris, Éditions Christian Bourgeois, 2006.

⁹⁹⁶André Cholley, « Les cartes et l'enseignement de la géographie », vol. 3, n° 1 p. 23-27 (p. 23), 1938, in : *L'Information Géographique*, https://www.persee.fr/doc/ingeo_0020-0093_1938_num_3_1_4856, consulté le 08/10/2018.

⁹⁹⁷Voir annexe n° 35 : cartes géographiques complètes tirés des manuels scolaires dominicains.

⁹⁹⁸Dans les manuels dominicains, au-dessus des cartes présentant soit les continents, soit notre Amérique ou l'île d'Hispaniola, nous trouvons indiqué : « *observa los mapas, colorea de rojo la región, colorea los territorios según corresponda, ubica en el mapa las regiones...* », pour faire travailler l'élève.

⁹⁹⁹*El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 172 : « *en el siguiente mapa de la República Dominicana, coloca el símbolo correspondiente en los lugares donde se concentran las siguientes actividades productivas* ».

Il importe de souligner que tant pour les études sur l'époque de la Préhistoire que sur l'époque contemporaine, il y a des cartes vivantes (avec les noms des régions) qui accompagnent la leçon proposée. Par exemple, dans le manuel scolaire de *Primero de Bachillerato* (classe de 3^e en France), sous une carte géographique, l'explication : « *ubicación geográfica de la civilización india*/localisation géographique de la civilisation indienne », et au-dessus d'une autre carte muette est mentionné : « *Ahora interpreta el mapa siguiente. Anota tus conclusiones en tu cuaderno/Interprète maintenant la carte suivante. Marque tes conclusions dans ton cahier* »¹⁰⁰⁰. Et, sur les cartes muettes, il est toujours demandé de situer les régions et les pays où il y a eu des événements passés. Ce sont alors des invitations à situer notamment les pays actuels où se sont développées les civilisations antiques. Ces pratiques pédagogiques aident les élèves dominicains à appréhender l'évolution de l'écoumène humain, l'étendue des civilisations ou encore le processus de colonisation de l'Amérique. Elles les aident à comprendre plus particulièrement l'évolution de l'île d'Hispaniola dans le temps et dans l'espace. Il ne s'agit pas exclusivement de proposer une mémorisation des textes, mais de définir chaque partie du territoire et, en fonction des contextes économiques et socio-politiques par rapport à chaque aire géographique, de proposer une lecture adaptée. André Cholley a souligné qu'enseigner autour du système colonial avec des cartes est très important pour aider l'élève à distinguer les pays ayant une production de culture de plantation de ceux ayant un système indigène. À cet effet, il précise que :

de même, si nous voulons représenter cartographiquement une production coloniale, nous devons sur un planisphère, distinguer les pays où cette production revient à une culture de plantation et ceux où elle est le produit d'un système de culture indigène ; indiquer le port principal d'exportation, la route suivie pour venir en Europe, le port d'arrivage et d'entrepôt, de manière que l'enfant voie du premier coup l'importance géographique du produit¹⁰⁰¹.

Des atouts aident les élèves à comprendre tant les activités économiques que politiques sur le plan géographique. La pratique cartographique les aide aussi à mieux appréhender les éléments naturels, à comprendre les systèmes et contemporains, leurs héritages. Que dire alors du choix de présenter sur ces cartes une demi-île ?

c. Intentionnalité de la représentation d'une carte de demi-île ?

La partie occidentale de l'île, soit la République d'Haïti était celle la plus exploitée par le système de plantation et où se trouvait la plus grande quantité d'esclaves, déterritorialisés de

¹⁰⁰⁰*Sociedad 1, El libro Historia y Geografía Universal, Primero de Bachillerato, op.cit., p. 49 et 55.*

¹⁰⁰¹André Cholley, « Les cartes et l'enseignement de la géographie », *op.cit.*, p. 25.

l'Afrique. Les colons se réfugièrent majoritairement dans la partie Est de l'île, l'actuelle République Dominicaine. C'est à partir de là que nous pouvons considérer qu'il y a eu un partage socio-ethnique qui s'est fait. S'y ajoute l'arrivée des Français vers 1625 à l'île de la Tortue qui partagera l'île en 1697 (Traité de Ryswick) géographiquement et linguistiquement. Depuis l'année 1844 -date de la formation de la Nation dominicaine ou date du partage définitif de l'île- jusqu'à 2019, Haïti et la République Dominicaine ont connu presque deux siècles de conflits. Comme nous l'avons dit ces conflits quotidiens résultent pour une part des conflits coloniaux et des frontières tracées à l'intérieur de cette île à cette époque. Il est à rappeler que ces conflits sont présents tant dans les textes que dans les iconographies des manuels scolaires étudiés et cela est transcrit dans le fait que cette même île est alors divisée en deux cartes géographiques. Notre propos n'est pas ici d'analyser tous les textes ou tous les documents iconographiques, mais nous nous intéresserons plus précisément aux cartes de l'île.

Nous avons remarqué le choix récurrent de présenter également des demi-cartes, ce qui ne nous paraît pas anodin. Gabriela Ossenbach Sauter et José Miguel Somoza Rodríguez ont repris les propos de Valeriano Bozal : « *l'image exprime, comme nous l'avons montré, les lignes directrices de la mentalité sociale et de l'idéologie installées, mais peut aussi être une ressource qui crée nos attentes* »¹⁰⁰² afin de montrer que : « *le rôle de l'iconographie n'est pas seulement de refléter l'imaginaire établi, car il peut être orienté vers des stratégies de changement des modes de relation culturelle et sociale* »¹⁰⁰³. L'intentionnalité de l'utilisation des iconographies de demi-cartes dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie d'Haïti et de celui de la République Dominicaine viserait à souligner le lien de chacun de ces peuples avec sa propre « partie » de l'île. Mais cela ne contribue-t-il pas à invisibiliser le proche voisin ?

Il s'agit ainsi de la construction d'une mentalité et de la démonstration d'une idéologie préétablie. L'intentionnalité de la représentation des cartes de l'île d'Hispaniola en demi-île pourrait renvoyer à une posture de rejet. Autrement dit, chaque pays semble défendre quelque chose de bien différent : l'indivisibilité ou le partage de l'île. Les manuels scolaires haïtiens laissent entendre que puisque l'île ne peut pas être « île d'Ayiti », l'idée de la République Dominicaine est niée sur la carte. Et les manuels scolaires dominicains laissent transparaître

¹⁰⁰²Cité par Gabriela Ossenbach Sauter et José Miguel Somoza Rodríguez, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina, op.cit.*, p. 46 : « *la imagen expresa, como hemos mostrado, las pautas de la mentalidad social instalada y de la ideología, pero también puede ser un recurso que crea nuestras expectativas* ».

¹⁰⁰³*Idem*: « *El papel de la iconografía no estriba solo en reflejar el imaginario establecido, toda vez que puede orientarse hacia estrategias de cambio de modos de relación cultural y social* ».

que puisque la République Dominicaine s'est séparée d'Haïti depuis 1844, de fait de sa domination passée et de son poids africain, alors elle n'a pas d'importance à avoir sur une carte.

L'idée de l'indivisibilité de l'île d'Hispaniola commence depuis 1801 avec Toussaint Louverture. Le manuel scolaire haïtien de la classe de 8^e enseigne la Constitution de 1801 de Toussaint Louverture dont l'article 1^{er} stipule qu'il occupa Saint-Domingue au nom de la France et proclama l'indivisibilité de l'île : « *Saint-Domingue dans toute son étendue, et Samana, la Tortue, la Gonâve, les Caimites, l'île-à-vache, la Saôna, et autres îles adjacentes, forment le territoire d'une seule colonie, qui fait partie de l'empire Français, mais qui est soumise à des lois particulières* »¹⁰⁰⁴. Beaucoup d'autres présidents haïtiens ont également tenté de réunifier l'île comme le souligne le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato*: « *la constitution haïtienne de 1816 a établi dans ses articles 40 et 41 que la République d'Haïti est une et indivisible (...)* »¹⁰⁰⁵. Cette constitution est celle de J.-P. Boyer qui a réussi à réunir l'île de 1822 à 1843. *Au début du mois de mars [1844] Hérard a préparé une invasion pour pouvoir récupérer la partie Est de l'île* »¹⁰⁰⁶. Le président Soulouque l'a tenté aussi en 1848 et en 1855¹⁰⁰⁷. Toutes ces autres tentatives ont échoué. Chaque groupe dirigeant de ces deux parties de l'île défendait ses intérêts. Haïti guerroya pour l'indivisibilité pour dominer et régner sur l'île entière alors que la République Dominicaine s'évertua à perpétuer la division de l'île pour de multiples raisons dont le choix d'être indépendante et afin d'éviter un mélange avec des descendants d'Africains.

Délimitant en coupant en deux une carte comme s'il y avait du vide à côté de son territoire, alors qu'il s'agit d'une île, ne peut que marquer les esprits des apprenants. Nous pouvons nous demander si ces demi-cartes ne sont pas des stéréotypes socioculturels, avec une intention narcissique ou en quelque sorte une volonté de sous-estimation, voire de rejet de l'autre partie de l'île? Surtout du côté des manuels scolaires haïtiens, car il n'y a guère de carte entière de l'île où la République Dominicaine est belle et bien représentée du côté d'Haïti. Dans les manuels scolaires dominicains, cette intentionnalité du rejet de l'autre est plus floue. Dans le manuel scolaire de *Cuarto de Bachillerato* (Terminale en France)¹⁰⁰⁸, nous constatons qu'une

¹⁰⁰⁴ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale, op.cit.*, p. 106.

¹⁰⁰⁵ *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 56 : « *La constitución haïtiana de 1816 establecía en sus artículos 40 y 41 la República de Haití es una e indivisible (...)* ».

¹⁰⁰⁶ *Op.cit.*, p. 61 : « *A comienzos de marzos Hérard preparaba una invasión para recuperar la parte Este de la isla* ».

¹⁰⁰⁷ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit.*, p. 151.

¹⁰⁰⁸ *Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 144 : « *Interpreta el mapa político de Haití, luego, responde en tu cuaderno* ».

carte de demi-île, représentant Haïti, est proposée à l'élève en lui demandant de l'interpréter dans son cahier. Mais quand il s'agit d'aborder l'Histoire concernant la République Dominicaine, Haïti disparaît sur la carte. Par exemple, rappelons que la Guerre de la Restauration et la récupération de la souveraineté dominicaine (1863-1865) fut menée par les Haïtiens et Dominicains contre les Espagnols. Pourtant, il existe une carte dans le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France)¹⁰⁰⁹ où l'on demande de situer les régions de ces affrontements, et cette carte n'a pas vraiment la partie d'Haïti. Les cartes représentant et expliquant la domination espagnole sont souvent entières. Cependant, après 1844, ce sont des demi-cartes qui sont privilégiées pour mettre en avant l'émergence des nouvelles Nations. Cela permet de comprendre qu'il y a des enjeux dans l'enseignement géographique à propos de cette île commune. Dans un colloque sur l'analyse des icônes, intitulé : Colloque international « Survivance des icônes, usage et recyclage des figures et emblèmes culturels (XX^e-XXI^e siècles) », il a été montré que derrière les icônes il y a toujours quelque chose de positif ou de négatif qui se cache. Une iconographie peut être employée pour dire : « médiocre, de peu de valeur, mesquin... »¹⁰¹⁰.

Ainsi, nous partons d'une hypothèse qui montre que la République Dominicaine, fille de l'Espagne, se veut être la véritable héritière légitime de l'île, dont elle détient d'ailleurs la plus grande partie spatialement parlant. Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* présente la superficie territoriale de l'île avec un diagramme où nous pouvons voir qu'Haïti ne représente presque rien vis-à-vis de la République Dominicaine. L'île comprend 76 420 km² et la République Dominicaine en détient 48 670 km², ce qui est incontestablement plus qu'Haïti¹⁰¹¹, qui occupe 27 750 km². Ne serait-ce pas pourquoi, dans les manuels scolaires dominicains, Haïti n'est parfois pas mentionnée sur la carte géographique ? La République d'Haïti, en revanche, paraît-être toujours nourrie de haine. Observons, par exemple, les propos du manuel scolaire haïtien de Terminale :

la question frontalière a fait l'objet de nombreux accords depuis la colonisation française jusqu'au gouvernement de Vincent. Celui du 21 janvier 1929, portant la signature des Présidents Borno et Horacio Vasquez, prévoit la cession au Nord aux Dominicains d'une portion de terres nécessaires au percement d'une voie de communication entre Morne Cristi à la frontière et à la région Azua, et aux Haïtiens plus au Sud d'une superficie de deux cents mètres de large en vue

¹⁰⁰⁹*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit., p. 90.*

¹⁰¹⁰Juliette Melia, « Survivance des icônes, usage et recyclage des figures et emblèmes culturels (XX^e-XXI^e siècles) », Colloque international, Université Paris-Dauphine et ENS, 4 et 5 avril 2014, <https://journals.openedition.org/transatlantica/7066>, consulté le 15/09/2018.

¹⁰¹¹*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit., p. 208.*

de la construction d'une route. Du côté dominicain, la satisfaction est totale, mais du côté haïtien, c'est la frustration¹⁰¹².

Haïti, se sent frustrée d'un tel partage « inégal » et est, par conséquent, portée par une rancune exacerbée qui la pousse à refuser de représenter la République Dominicaine sur les cartes de ses manuels scolaires. Cela donne l'impression que les manuels scolaires haïtiens souhaitent toujours l'indivisibilité de l'île, pour raviver l'idée qu'à maintes fois des nationalistes haïtiens avaient dû se battre pour annexer les deux parties de l'île sous le nom de la République d'Haïti. Ainsi, dans les manuels scolaires de la classe 7^e année fondamentale (6^e en France) et de la classe de 3^e, un texte propose les récits des différents tremblements de terre qui ont secoué Port-au-Prince, Léogane, Gonaïves, Port-de-Paix et Cap-Haitien entre 1751 à 1770. Il s'agissait de Saint-Domingue colonie française, de la partie occidentale de l'île d'Hispaniola. Les manuels scolaires refusent d'évoquer ces noms. Toutefois, dans ce texte, est nommée la colonie française de l'île : « Haïti » et, ensuite, ce terme est remplacé par l'expression : « l'île d'Haïti ». Il est dit que : « [...] *Moreau de Saint-Méry et Père Scherer [ont dressé] un catalogue chronologique des tremblements de terre ressentis dans l'île d'Haïti de 1551 à 1900* », [...] « nous savons qu'Haïti a une histoire documentée de séismes »¹⁰¹³. Situer les noms selon les différentes périodes aiderait l'élève à mieux sortir des confusions. Outre cela, dans ce même texte, nous retrouvons une demi-carte, sélectionnée pour montrer les deux grandes failles d'Haïti (faille du Canal de la Tortue et d'Enriquillo) qui sont cependant des failles à la fois de la République d'Haïti et de la République Dominicaine. Même du point de vue géographique, la « faille » idéologique de coupure l'emporte sur la dimension scientifique dans la représentation géographique et mentale d'une carte scolaire. L'image marque plus que le texte qui dit pourtant : « *Haïti est sous la menace des tremblements de terre. En fait, l'île d'Haïti est située sur une frontière de plaques tectoniques (...)* »¹⁰¹⁴. Rappelons que l'« île d'Haïti » c'est Hispaniola et donc avec la République d'Haïti et la République Dominicaine, mais que dit ainsi les apprenants risquent de comprendre qu'il s'agit seulement de la République d'Haïti.

Une intentionnalité particulière est transmise. Les manuels scolaires haïtiens préfèrent utiliser : « Haïti » ou « l'île d'Haïti » en parlant de cette île commune (République d'Haïti et République Dominicaine). Alors que les manuels scolaires dominicains disent « l'île

¹⁰¹²*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit.*, p. 241.

¹⁰¹³*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 126 et *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit.*, p. 210.

¹⁰¹⁴*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 127 et *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit.*, p. 211.

d'Hispaniola » ou « notre île » comme dans les exemples suivants qui évoquent le : « *Tremblement de terre de juin 1904, [qui] a été jusqu'à présent le plus intense qui s'est passé sur notre île depuis l'arrivée des Espagnols (...)* »¹⁰¹⁵, « *Les Tainos étaient l'un des premiers groupes indigènes de notre île* »¹⁰¹⁶. Par conséquent, il est à souligner la récurrence du fait que dans les manuels scolaires haïtiens, il y a une nette préférence pour l'utilisation de l'expression : « l'île d'Haïti » (en faisant référence au nom indien) alors que c'est la République Dominicaine qui se réclame d'ascendance indienne... Les manuels scolaires haïtiens préfèrent ne pas dire non plus : Hispaniola, nom européen d'origine hispanique, ce qui semble signifier un déni de la division de l'île. Celui-ci peut sous-entendre la revendication d'un retour à l'idée de l'indivisibilité de celle-ci.

Dans un texte à lire et à commenter que propose le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France), il est d'ailleurs souligné que : « *le nom de l'île d'Haïti est principalement utilisé par des auteurs haïtiens, qui utilisent indistinctement les autres noms* »¹⁰¹⁷. Il y a assurément un enjeu à inculquer à un élève haïtien l'emploi de l'expression : « l'île d'Haïti », en l'invitant, indirectement, à ne pas établir de distinction entre « l'île d'Haïti » et Haïti (la République).

Cela nous permet donc de mieux comprendre l'intention exprimant un regret d'une ancienne domination complète de l'île et pourquoi ces manuels scolaires haïtiens nient la représentation de la République Dominicaine sur les cartes géographiques construites et proposées aux apprenants.

Les cartes géographiques de l'île, élément de documentation pédagogique, semblent dès lors tendre à la fois à former et à diviser l'esprit de l'apprenant. Le choix donc d'enseigner avec une demi-carte de l'île d'Hispaniola n'est pas anodin. Notre observation débouche alors sur ce que nous qualifierons d'enseignement égocentrique parce qu'un élève vivant dans une seule île que se partagent deux pays et recevant un enseignement géographique avec une demi-carte, peut se voir comme un agent dissocié socialement, politiquement et économiquement. Il peut également se considérer comme un dominateur en puissance. Serait-ce une façon de faire rêver à une ancienne unification de l'île sous l'égide haïtienne ?

¹⁰¹⁵*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit., p. 221 : « Terremoto de junio 1904, el cual, fue hasta este momento, el de mayor intensidad que había ocurrido en nuestra isla desde la llegada de los españoles (...)* ».

¹⁰¹⁶*Op.cit., p. 10 : « Los Tainos fueron uno de los primeros grupos indígenas de nuestra isla ».*

¹⁰¹⁷*Op.cit., p. 211 : « el nombre Isla de Haïti es utilizado en su mayoría por los autores haitianos, quienes usan indistintamente los demás nombres ».*

À cet égard, nous avons abordé, avec un enseignant haïtien que nous désignons par X1 cette problématique de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie de l'île avec une demi-carte et aussi l'absence de la République Dominicaine dans les manuels scolaires. Il nous a déclaré que : « *nous n'avons aucune éducation qui nous enseigne que cette île est la nôtre donc il faut se l'approprier* »¹⁰¹⁸. En ce sens, selon l'enseignement reçu, chacun s'approprie sa propre partie de l'île. À titre d'exemple, un étudiant haïtien X2 nous a déclaré : « *je n'ai aucune envie de connaître la République Dominicaine non seulement en raison des conflits haïtiano-dominicains, mais aussi les Dominicains sont trop racistes envers nous* »¹⁰¹⁹. Un autre étudiant X3 nous a indiqué qu' « *il n'y a rien de mal en cela si Haïti refuse d'enseigner l'Histoire de la République Dominicaine, ce pays raciste* »¹⁰²⁰, et son ami étudiant X4 a ajouté : « *à quoi bon représenter la République Dominicaine dans les manuels scolaires* »¹⁰²¹. Un autre avocat haïtien que nous désignons par X5, pour sa part, laisse entendre que « *puisque les manuels scolaires dominicains enseignent notre Histoire, il y a une préparation pour se venger des 22 ans de domination de Boyer, il est important qu'on enseigne l'Histoire de la République Dominicaine aux Haïtiens* »¹⁰²². En conséquence, nous pouvons considérer que l'enseignement de la Géographie, dispensé avec une demi-carte, participe au problème de non solidarité haïtiano-dominicaine.

En somme, en Haïti, on a recours à des cartes peu variées dans leur conception, très « artisanales » plutôt que dessinées par ordinateur. Ce sont avant tout des cartes transcrivant un imaginaire, une idéologie. Ces cartes en disent long en tous les cas des frontières mentales renforçant les frontières politique et géographique officielles.

3. La notion de frontière

D'un point de vue géographique, la frontière est une ligne qui sépare deux territoires. Roger Brunet précise qu'il s'agit de la « *limite du territoire d'un État et de sa compétence territoriale* » et « *par extension, limite séparant deux zones, deux régions ou même deux entités plus ou moins abstraites* »¹⁰²³ et rappelle que le dessin de ces frontières traduit le plus souvent

¹⁰¹⁸Hors mis les questionnaires dédiés aux enseignants, nous avons ouvert de débats avec un groupe d'haïtiens autour de notre sujet pour essayer de mieux comprendre ces oppositions du côté d'Haïti. Il faut souligner que nous gardons l'anonymat, pour cela nous désignons ces personnes par X1, X2, X3, X4 et X5. Date du questionnement Le 26/12/2018 à Port-au-Prince.

¹⁰¹⁹Personne X1. Date du questionnement le 26/12/2018 à Port-au-Prince.

¹⁰²⁰ Personne X2. Date du questionnement le 26/12/2018 à Port-au-Prince.

¹⁰²¹ Personne X3. Date du questionnement le 26/12/2018 à Port-au-Prince.

¹⁰²² Personne X4. Date du questionnement le 26/12/2018 à Port-au-Prince.

¹⁰²³*Les mots de la géographie, Dictionnaire critique, op.cit., p. 227.*

« l'État des forces concurrentes »¹⁰²⁴. Rappelons à cet égard que la frontière est un « front » où l'on peut affronter ses voisins et l'inconnu.

Si la frontière est pour la République d'Haïti et la République Dominicaine un lieu de contact, une interface entre ces deux peuples habitant cette même et seule île d'Hispaniola, ce qui se passe actuellement dans cette île pousse à questionner cette notion. Comment le terme « frontière » est-il donc traité dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti et de la République Dominicaine.

a. Dans les manuels scolaires haïtiens

Dans les manuels scolaires haïtiens du niveau fondamental (niveau collège en France), la notion de frontière est évoquée en tout sept fois, soit plus précisément six fois dans le manuel scolaire de 7^e année fondamentale (6^e en France), aucune fois dans le manuel scolaire de 8^e année et une fois dans le manuel scolaire de 9^e année d'Haïti. Dans le manuel scolaire de 7^e année, la notion de frontière est évoquée pour la première fois pour répondre à la question :

Mais pourquoi Haïti est-elle vulnérable aux séismes ? [...]. En fait, l'île d'Haïti est située sur une frontière de plaques tectoniques : la plaque caribéenne qui se frotte à la plaque nord-américaine sur ses frontières Nord et Est. Cette frontière est marquée par deux grandes failles traversant l'île d'Est en Ouest¹⁰²⁵.

Cette évocation de la notion de frontière n'a donc rien à voir avec la frontière séparant Haïti de la République Dominicaine. Est mentionnée tout de même la frontière politique de ces pays, même si cela n'a aucun intérêt vis-à-vis de cette explication de type géographique : « [...] À partir de la frontière haïtiano-dominicaine, la cordillère s'appelle massif du nord [...] des montagnes qui se prolongent à l'ouest, au-delà de la frontière [...]»¹⁰²⁶. Ensuite, cette notion est évoquée dans le manuel scolaire de 9^e année pour donner un exemple de frontière entre les États-Unis et le Mexique, en parlant de domination nord-américaine en 1836¹⁰²⁷. Encore une fois, la question de la frontière n'est pas traitée en rapport avec les questionnements politiques actuels entre la République d'Haïti et la République Dominicaine.

Dans les manuels scolaires du niveau lycée, le terme frontière est aussi peu cité. Nous le retrouvons 15 fois, soit 4 fois dans le manuel scolaire de 3^e, aucune fois dans les manuels scolaires de Seconde et de Première et 11 fois dans le manuel scolaire de Terminale. Dans le

¹⁰²⁴Les mots de la géographie, Dictionnaire critique, op.cit., p. 228.

¹⁰²⁵Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit., p. 127.

¹⁰²⁶Op.cit., p. 133.

¹⁰²⁷Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit., p. 23.

manuel scolaire de 3^e le terme apparaît dans la leçon : *Mais pourquoi Haïti est-elle vulnérable aux séismes ? « L'île d'Haïti est située sur une frontière de plaque tectoniques : la plaque caribéen qui se frotte à la plaque américaine sur ses frontières Nord et Est. Cette frontière est marquée par deux grandes failles traversant l'île d'Est en Ouest*¹⁰²⁸.

Nous retrouvons également dans le manuel scolaire de Terminale les termes « frontière » ou « zone frontalière », que ce soit pour le passé ou pour le présent. Par exemple, il est indiqué : « *De temps en temps [Dessalines] il répète "la mer pour frontière" »*¹⁰²⁹. Comme J.-P. Boyer est celui qui a enlevé la frontière entre ces deux versants de l'île, le terme frontière n'apparaît pas dans la leçon qui traite de son gouvernement (1822-1843). La frontière apparaît dans la leçon qui traite du Président Fabre Nicolas Geffrard (1859-1867). Il est enseigné que : « *cette question sera réglée par Geffrard à la lumière des tendances nouvelles. De Dessalines [1804-1806] à Soulouque [1847-1859]"la mer pour frontière" avait été l'axe de la politique haïtienne (...) Avec Geffrard c'est le renoncement à la politique d'annexionnisme et l'adoption du principe de coexistence pacifique »*¹⁰³⁰. La frontière est en fin de compte évoquée pour traiter des tragiques événements de 1937. Ce manuel scolaire de Terminale assure alors qu' : « *un responsable dominicain prône "pour arriver à l'amélioration de la race le croisement avec les blancs et l'établissement de blancs dans la zone frontalière" »*¹⁰³¹. Sont ajoutés les propos suivants :

Quant aux causes du génocide, on ne peut retenir les accusations de vol avancées par les officiels dominicains. Une analyse des causes du massacre doit tenir compte de plusieurs éléments : le problème frontalier, celui de l'émigration, le facteur racial et culturel et le niveau de développement économique des deux pays¹⁰³².

Nous remarquons que le terme « frontière » ou « zone frontalière » est plus récurrent quand il s'agit d'évoquer les tentatives d'annexion des deux versants de l'île par les Haïtiens ou pour évoquer le drame de 1937. Mais la question de la limite de démarcation entre la République d'Haïti et la République Dominicaine n'est pas vraiment traitée. Les causes et les effets, les bienfaits des traités frontaliers pour les deux Nations, les échanges frontaliers, les causes et les conséquences de la traversée des frontières, les mesures de deux États pour gérer

¹⁰²⁸*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}, op.cit., p. 221.*

¹⁰²⁹*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit., p. 59. Le texte original est en gras. Voir annexe n° 36.*

¹⁰³⁰*Op.cit., p. 160. Voir annexe n° 37.*

¹⁰³¹*Op.cit., p. 242.*

¹⁰³²*Op.cit., p. 241.*

la migration massive d'Haïtiens, les contrebandes, les sites, les patrimoines, les caractéristiques culturelles partagées par les habitants des zones frontalières ne sont pas évoqués.

Il ressort donc que la frontière haïtiano-dominicaine s'avère généralement absente des manuels scolaires, ou pour le moins en est comme invisibilisée.

b. Dans les manuels scolaires dominicains

Dans les manuels scolaires de Niveau Basique de la République Dominicaine (niveau collège en France), cette notion de frontière est évoquée plus de vingt fois : sept fois dans le manuel scolaire de 6^e basique, sept fois dans le manuel scolaire de 7^e basique et six fois dans le manuel scolaire de 8^e basique. Dans le manuel scolaire de 6^e basique, la notion de « limite ou de ligne de démarcation » remplace souvent celle de « frontière » pour évoquer la répartition entre l'Espagne et le Portugal et le partage de l'« Espagnole »¹⁰³³ par les Traités de Ryswick et d'Aranjuez.

Dans le manuel scolaire de 7^e basique, la frontière est évoquée en parlant de l'occupation française de l'« Espagnole » lorsque les militaires espagnols cherchent à empêcher l'établissement des Français. Cette notion est également évoquée pour traiter de la question des accords des traités frontaliers comme avec le traité de Ryswick et pour parler de l'influence du président Jean-Pierre Boyer : « *Boyer a appuyé plusieurs tentatives de conspirations contre l'Espagne dans les zones frontalières* »¹⁰³⁴ ou encore pour évoquer le commerce de la République Dominicaine avec Haïti en 1805 et les principales mesures prises par le président annexionniste Ignacio María González (1838-1915) qui présida, à deux reprises, la République Dominicaine (avril 1874-février 1876 et juillet 1878-septembre 1878). Son gouvernement est reconnu pour son caractère unioniste, car c'est lui qui a signé le Traité de paix avec Haïti ayant eu un impact direct sur la frontière : « *les négociations d'un Traité de Paix, d'Amitié, de Commerce et de Navigation avec Haïti, avec qui il s'agit de résoudre les problèmes relatifs liés à la définition de la frontière* »¹⁰³⁵. Nous trouvons aussi l'évocation de l'élevage dans la zone frontalière au XIX^e siècle à cause de divers facteurs, comme la prolongation de la guerre avec Haïti : « *l'élevage se développa également dans la zone frontalière avec Haïti* »¹⁰³⁶.

¹⁰³³C'est l'île d'Hispaniola. Hispaniola, « Petite Espagne », nom donné initialement à l'île par Christophe Colomb lors de sa « découverte » en 1492.

¹⁰³⁴*El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 63: « [Jean-Pierre] Boyer apoyó varias conspiraciones contra España en las zonas fronterizas ».

¹⁰³⁵*Op.cit.*, p. 140 : « *Las negociaciones de un Tratado de Paz, Amistad, Comercio y Navegación con Haití, con el que se trató de resolver los problemas relativos a la definición de la frontera* ».

¹⁰³⁶*Op.cit.*, p. 196 : « *El hato ganadero, también, se desarrolló en la zona fronteriza con Haití* ».

Dans le manuel scolaire de 8^e basique, le recours au terme « frontière » se fait surtout pour expliquer l'idéologie de Trujillo qui causa un véritable génocide des Haïtiens : « *Trujillo a ordonné le massacre des Haïtiens dans les zones frontalières* »¹⁰³⁷. Ce bain de sang avait pour objectif premier la dominicanisation de la zone frontalière, nous l'avons déjà rappelé. Il s'agit d'une question très problématique, toujours au cœur des ressentis des deux peuples haïtien et dominicain.

Il n'empêche que le terme « frontière » n'est pas utilisé dans ces manuels scolaires pour traiter de la situation actuelle entre la République d'Haïti et la République Dominicaine. Pourtant, l'article 12 d'un traité, signé entre Haïti et la République Dominicaine le 9 novembre 1874, assure que ce traité est : « *comme un témoignage de l'esprit d'harmonie et des sentiments fraternels qui animent les deux gouvernements, et qui doivent resserrer de plus en plus les liens qui unissent les deux peuples* »¹⁰³⁸. Et dans le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France), il est dit que le gouvernement d'Horacio Vásquez :

a signé, le 21 janvier 1929, un traité de délimitation de la frontière avec le président haïtien, Louis Borno, fixant les frontières entre la République Dominicaine et Haïti. En ce sens, on a tenté de mettre fin aux problèmes frontaliers entre les deux pays. Le 20 février 1929, il signa un traité de paix, d'amitié perpétuelle et d'arbitrage entre la République Dominicaine et Haïti¹⁰³⁹.

Autant les manuels scolaires haïtiens que les manuels scolaires dominicains ont rappelé que des traités frontaliers ont été signés entre leur deux Nations. Mais leurs approches restent toujours « théoriques » et rendent très peu compte du contexte contemporain. La tendance est de souligner les oppositions plutôt que de développer une vision de cohabitation entre les gouvernements passés et/ou actuels.

Dans les manuels scolaires dominicains du Niveau Intermédiaire (niveau lycée en France), les termes « frontière » ou « zone frontalière » sont globalement peu cités. Nous les rencontrons une quinzaine de fois dans le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France) et une douzaine de fois dans le manuel scolaire de *Cuarto de*

¹⁰³⁷ *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 67: « *Trujillo ordenara la matanza de los haitianos en las zonas fronterizas* ».

¹⁰³⁸ *La République d'Haïti et la République Dominicaine, Tome II, op.cit.*, p. 287.

¹⁰³⁹ *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 143 : « *firmó, el 21 de enero de 1929, un Tratado de Delimitación de la Frontera con el presidente haitiano Louis Borno, que fijó los límites entre la República Dominicana y Haití. De este modo se intentaba poner fin a los problemas fronterizados entre ambos países. Firmó un Tratado de Paz, Amistad Perpetua y Arbitraje entre la República Dominicana y Haití el 20 de febrero de 1929* ».

Bachillerato (classe de Terminale en France). Cela fait vingt-sept fois tandis qu'au Niveau Basique (collège) nous trouvons le terme « frontière » vingt fois.

D'une façon qui apparaît comme exceptionnelle, dans le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* est insérée une photographie d'un marché frontalier haïtien-dominicain en-dessous de laquelle est inscrit : « *Marché dominicano-haïtien. Frontière entre les deux pays* »¹⁰⁴⁰. Sinon, dans les manuels scolaires du niveau secondaire ou Niveau Intermédiaire (niveau lycée en France), nous n'avons noté presque rien de concret sur la frontière entre ces deux pays.

Dans ce même manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato*, sur une carte qui enseigne la limite géographique de la République Dominicaine, nous pouvons remarquer un symbole graphique, une sorte de borne qui indique la limite entre Haïti et la République Dominicaine. Il est dit : « *À l'ouest, la frontière qui nous sépare d'Haïti* »¹⁰⁴¹. Dans ces manuels scolaires sont à la fois évoqués la limite séparatrice et les récurrents conflits frontaliers. Dans un chapitre du manuel scolaire de *Segundo de Bachillerato* (Seconde) intitulé : « *El Caribe al principio del siglo XX/La Caraïbe au début du XX^e siècle* », sont évoqués : « *Les conflits frontaliers entre les pays, tels que les conflits entre la République Dominicaine et Haïti* »¹⁰⁴². Cette formulation tend à faire considérer que les conflits frontaliers entre Haïti et la République Dominicaine sont des conflits parmi d'autres et sont à insérer dans les situations politiques de la Caraïbe. Pourtant, les autres îles de la Caraïbe n'ont pas connu de tels massacres au XX^e siècle... Les conflits frontaliers, comme dans le manuel scolaire de *Cuarto de Bachillerato*, soit la classe de Terminale, sont présentés comme relevant de la seule époque du dictateur : « *avec la création de provinces frontalières, Trujillo a accompli son objectif de dominer la frontière et de contrôler l'invasion pacifique d'Haïti* »¹⁰⁴³. Dans ce même manuel scolaire, se voit insérée à nouveau l'iconographie de la borne frontalière entre Haïti et la République Dominicaine, soit la marque d'une frontière définitive entre ces deux Nations selon le traité du 29 janvier 1929. Une iconographie situe aussi la tristement célèbre rivière Masacre ou Dajabón. Ces documents iconographiques rappellent que la limite de démarcation entre ces deux pays peut être source

¹⁰⁴⁰*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 21. « *Mercado dominico-haïtien. Frontera entre ambos países* ». Voir annexe n° 38.

¹⁰⁴¹*Op.cit.*, 206 : « *Al Oeste la linea fronteriza que nos separa de Haití* ».

¹⁰⁴²*Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato, op.cit.*, p. 130. « *Los conflictos fronterizos entre países, como los conflictos entre República Dominicana y Haití* ».

¹⁰⁴³*Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 138 : « *con la creación de provincias fronterizas, Trujillo cumplía con el objetivo de dominicanizar la frontera y controlar la invasión pacífica haitiana* ».

de tension et un lieu de violences. Nous remarquons que, dans les manuels scolaires de notre corpus, c'est la première fois (et la seule ?) qu'il est fait référence à l'actualité de l'immigration d'Haïtiens légaux et illégaux : « *les immigrants clandestins arrivent par les différentes croisées de la frontière dominicano-haïtienne* »¹⁰⁴⁴. Ces mouvements clandestins se font via les frontières, entre des Dominicains et Haïtiens qui assurent les services de transports. Ils s'entendent très bien à ce sujet, car cela profite économiquement aux deux parties.

La frontière¹⁰⁴⁵, ligne réelle et imaginaire, bien qu'elle soit un instrument de contrôle et de domination, facilite aussi l'ouverture sur le monde extérieur (commerce, échanges) grâce à certains traités. Elle permet non seulement l'exportation et l'importation grâce à l'échange de produits, mais aussi de main-d'œuvre, soit une autre forme d'exportation. Cela est d'autant plus aisé quand la frontière se trouve sur une même île...comme dans le cas d'Haïti et de la République Dominicaine. Par la frontière, il y a également contact de cultures, car la frontière fonctionne aussi comme synapse. Mais ce point n'est pas évoqué dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de notre corpus. Ces manuels ne questionnent donc pas les notions de culture composite ou de *melting pot* ou encore de « chaos-monde »¹⁰⁴⁶, notion évoquée par Édouard Glissant. Peut-être que cela permettrait pourtant, par la reconnaissance de ces divers « frottements », un certain rapprochement ou une baisse de l'exacerbation des violences. Selon l'approche glissantienne, ces peuples comprendraient : « *l'identité comme système de relation, comme aptitude à « donner avec », est à l'opposé une forme de violence qui conteste l'universel (...)* »¹⁰⁴⁷

Le fait de franchir la frontière entre Haïti et la République Dominicaine, le plus souvent illégalement pour pouvoir vendre sa force de travail, n'apparaît quasiment pas dans les manuels scolaires. Or, c'est cela le quotidien entre ces deux pays. Sans prendre en considération les enjeux de ces frontières, les Haïtiens et les Dominicains peuvent-ils s'identifier sérieusement, car « *la frontière est le vecteur d'une identité territoriale* »¹⁰⁴⁸ et il n'y a pas « *d'identité sans frontières* »¹⁰⁴⁹ ? Du moins, puisqu'il n'y a pas de territoire sans frontière, le lien entre un peuple et son territoire est un trait décisif de son identité nationale.

¹⁰⁴⁴Sociedad 4, *El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 157 : « *los inmigrantes ilegales llegan a través de diversos cruces de la frontera dominico-haitiana* ».

¹⁰⁴⁵Voir en annexe n° 39 la frontière entre Haïti et la République Dominicaine par la zone de Jimaní.

¹⁰⁴⁶*Introduction à une poétique du Divers, op.cit.*, p. 82.

¹⁰⁴⁷*Poétique de la Relation, Poétique III, op.cit.*, p. 156.

¹⁰⁴⁸Cécilia Barret (et collaborateurs), *Regards croisés sur la frontière dans les sciences de l'homme et de la société*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges, 2008, p. 69.

¹⁰⁴⁹Michel Foucher, *L'obsession des frontières*, Paris, Éditions Perrin, 2007, p. 22.

Ainsi, il ressort que la notion de frontière n'est pas vraiment traitée dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine. Même si cette notion est un peu plus présente dans les manuels scolaires dominicains, le choix est fait de quasiment se cantonner aux périodes passées.

c. Tableaux récapitulatifs

Tableau 1 : Les manuels scolaires d'Haïti

Manuels scolaires d'Histoire et de Géographie par classe	Nombre de pages contenant chaque manuel scolaire	Nombre de fois où est cité le terme « frontière » ou l'expression « zone frontalière »	Nombre de pages où les manuels essaient de traiter la question de la frontière en lien avec l'identité ¹⁰⁵⁰
7 ^e année fondamentale	162	6	0
8 ^e année fondamentale	146	0	0
9 ^e année fondamentale	188	1	0
3 ^e secondaire	251	4	0
Seconde	145	0	0
Première/Rhétorique	145	0	0
Terminale/Philo	292	11	0
Total	1329 pages	22 fois	0

¹⁰⁵⁰Nous avons évoqué ceci parce qu'à notre avis la frontière a un lien avec l'identité dans la mesure où les manuels enseignent les zones frontalières en mettant en évidence les données concrètes de l'espace géographique, son site, ses patrimoines et les caractéristiques culturelles partagées par ses habitants.

Tableau 2 : Les manuels scolaires de la République Dominicaine

Manuels scolaires d'Histoire et de Géographie par classe	Nombre de pages contenant chaque manuel scolaire	Nombre de fois où est cité le terme « frontière » ou l'expression « zone frontalière »	Nombre de pages où les manuels essaient de traiter la question de frontière en lien avec l'identité
6 ^e basique	167	7	0
7 ^e basique	207	7	0
8 ^e basique	207	6	0
1 ^{ère} du baccalauréat	298	0	0
2 ^e du baccalauréat	298	0	0
3 ^e du baccalauréat	298	15	1 fois (photographie du marché frontalier)
4 ^e du baccalauréat	274	12	0
Total	1749 pages	47 fois	1

Conclusion

Les manuels scolaires offrent des représentations de l'espace et de la mémoire des Nations qui les produisent à partir de programmes officiels, pensés selon l'idéologie du pouvoir en place. Supports didactiques, ce sont des maillons d'une chaîne de moyens mis en place pour rendre efficace l'éducation d'un peuple selon le(s) modèle(s) retenu(s). Aussi, les manuels d'Histoire et de Géographie peuvent être plus particulièrement des outils idéologiques de gestion de conflits.

Il importe de se rappeler que la République Dominicaine et sa voisine la République d'Haïti sont deux faces d'une seule pièce de monnaie qui continuent à vivre dos-à-dos, en reproduisant les oppositions créées par les systèmes colonialistes espagnols et français sans qu'une véritable issue d'un vivre-ensemble apaisé ne semble se profiler à l'horizon, puisque c'est le choix de la perpétuation de l'opposition qui ressort de l'étude que nous venons de réaliser des manuels scolaires de collège et de lycée qui forment les générations futures. Ces conflits sont donc encore transcrits dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de l'île et ces manuels participent dès lors de la formation au rejet chez ces deux peuples.

L'analyse des contenus des programmes officiels et les contenus des manuels scolaires laissent entendre toutefois qu'il y a une différence dans la conception de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie entre la République d'Haïti et la République Dominicaine avec le net choix en Haïti, avec une sorte de regret sous-jacent de l'unification sous le pouvoir haïtien en jouant sur la ressemblance entre « Haïti » et « l'île d'Haïti », de rechercher l'invisibilisation de la République Dominicaine, tant dans le traitement historique que géographique. On en vient même à ne pas étudier concrètement l'île où vit le peuple haïtien.

En ce qui concerne les périodes historiques traitées, nous avons montré que l'histoire narrée dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de collège en Haïti commence avec la Préhistoire, s'étend sur la période coloniale et s'arrête à la crise de 1946, sous le président Elie Lescot en Haïti. Nous constatons alors que les manuels scolaires haïtiens ne traitent pas du tout la période récente, pas même des périodes si marquantes comme celles du gouvernement de François Duvalier (1957-1971) et de son fils (1971-1986). A contrario, les manuels scolaires dominicains de niveau collège traitent quant à eux de cette présidence. En Haïti, au niveau lycée, l'enseignement de l'Histoire commence à partir de 1804 et s'arrête à l'époque du président Paul Eugène Magloire (6 décembre 1950-12 décembre 1950) en passant brièvement sur l'époque de Daniel Fignolé (1957). Rien n'est dit des périodes des

gouvernements du président Jean-Bertrand Aristide (1991-2004), périodes-clés pour l'Histoire de ce pays.

En somme, les manuels scolaires d'Haïti ont choisi de ne pas évoquer les périodes actuelles de l'Histoire d'Haïti et lorsqu'ils traitent de la République Dominicaine, c'est pour évoquer les relations diplomatiques anciennes entre ces deux pays, comme les traités frontaliers, les diverses tentatives d'annexion de l'île des présidents haïtiens et la question de génocide trujilliste de 1937.

Les manuels dominicains de niveau collège traitent pour leur part des faits historiques des périodes préhistoriques et coloniales jusqu'au deuxième gouvernement du PLD : Parti de la Libération Dominicaine (2004-2008), présidé par Leonel Fernández. Ces manuels scolaires ont donc une approche contemporaine réelle. Ce n'est pas pour autant que les difficultés concrètes, notamment dans les zones frontalières, sont traitées.

Et pour ce qui est des faits historiques des manuels scolaires du niveau lycée, cela va de l'origine de l'humanité jusqu'aux périodes du gouvernement de Danilo Medina (2012). Nous tenons à souligner que même si certains stéréotypes peuvent être notés, les manuels scolaires dominicains, aussi bien de collège que de lycée, traitent d'Haïti tant en Histoire qu'en Géographie. La question géographique est d'ailleurs traitée différemment par rapport aux manuels scolaires d'Haïti, car les manuels scolaires de la République Dominicaine s'intéressent à l'organisation de l'espace, du paysage et du territoire de l'île Hispaniola sans nier les îles adjacentes, les chaînes de montagne ou les plaines... d'Haïti.

En définitive, le panorama qu'offrent les manuels scolaires haïtiens et dominicains et donc les choix idéologiques prégnants qu'ils sous-tendent invitent à la représentation de ruptures.

III. IDENTITÉ (S) ET NATIONALISME (S) EN HAÏTI ET EN RÉPUBLIQUE DOMINICAINE

Introduction

S'intéresser aux manuels scolaires convoque la notion d'identité, d'une personne, d'un groupe de personnes, d'une communauté ou d'une Nation et les débats attenants. En effet, si nous accordons au terme identité son sens plein, soit l'ensemble des valeurs, des coutumes ainsi que des œuvres qui les traduisent, une relation étroite est établie avec le contexte historique d'un groupe. Nous évoquerons plus particulièrement les identités haïtienne et dominicaine.

L'identité haïtienne est née avec la révolution haïtienne de 1791-1804, réalisée par les anciens esclaves africains contre les colons français. Ne pouvons-nous pas considérer que cette identité est d'emblée pro-africaine et anti-française ? Tout comme en 1844, les Dominicains ont proclamé leur indépendance après un soulèvement contre les autorités de Port-au-Prince qui les avaient assujettis depuis 1822 à 1844, soit 22 ans de domination. Cette guerre a fait émerger l'identité nationale dominicaine et serait alors de ce fait, d'entrée de jeu, anti-africaine, anti-haïtienne et pro-hispanique. C'est ce que rappellent de nombreux sociologues et chercheurs comme par exemple Micaela González Valdés : « *Depuis la formation de l'identité nationale dominicaine au XIX^e siècle, l'anti-haïtianisme et le pro-hispanisme en étaient des éléments importants* »¹⁰⁵¹.

De ce fait, ces identités nationales haïtienne et dominicaine se construisent selon des avatars de colonisation européenne et sur l'homogénéisation raciale ou culturelle de la population à partir de l'exclusion de l'Autre. Ainsi, le sentiment nationaliste de ces peuples a grandi avec le temps et s'est même envenimé. C'est-à-dire que nous avons assisté à la construction de l'Haïtiannité, liée à l'africanité, opposée à la Dominicanité, liée à l'hispanité. Pourtant, Haïti et la République Dominicaine ont été comme deux sœurs siamoises. Toutefois, elles ont ainsi choisi une construction identitaire les menant à être dos-à-dos.

Dans toutes les recherches scientifiques de type fondamental et/ou appliqué, de type exploratoire, descriptif et/ou explicatif, de type quantitatif et/ou qualitatif, il ressort combien il

¹⁰⁵¹Micaela González Valdés, « El antihaitianismo dominicano entre la modernidad y la Sentencia 168/13: una aproximación a las raíces históricas del conflicto haitiano-dominicano », *Revista de la Red de Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea*, Córdoba, n° 6, 2017, p. 81-99 (p. 85) : « *Dado que la identidad nacional dominicana se conformó en el siglo XIX, el antihaitianismo y el pro-hispanismo se constituyeron en elementos importantes de la misma* », <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/17028>, consulté le 11/03/2019.

est difficile de cerner l'identité étant donné que celle-ci est toujours en construction dialogique. Le terme « identité » est variable et est employé selon le contexte évoqué ou le contexte que l'on veut définir. Par exemple, dans un contexte social : le concept d'identité renvoie à tout type d'affinité et d'appartenance, à tout lien « *d'auto-compréhension et d'auto-identification* »¹⁰⁵² selon Rogers Brubaker. Le paradigme de la complexité de ce concept ne facilite pas en effet une définition unifiée, car il y a l'identité sociale, l'identité judiciaire, l'identité sexuelle, l'identité nationale, l'identité culturelle, l'identité collective, etc. Nous avons observé en ce sens que l'« identité » est variable et plurielle dans le temps.

L'identité¹⁰⁵³ a le sens premier de tout ce qui est identique, analogue. Ce sens est d'ailleurs utilisé en Mathématiques pour montrer que la valeur attribuée quantitativement ou qualitativement à deux objets reste toujours la même. Par exemple, $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ est appelée « formule d'identité remarquable ». On peut d'ailleurs utiliser « x » ou n'importe quelle lettre. Soit $(x+y)^2 = x^2 + 2xy + y^2$. Ainsi, quelles que soient les lettres utilisées, en remplaçant « a » ou « x » par des valeurs numériques, ce sera le même résultat pour les deux membres de l'équation.

Si nous nous référons au regroupement des choses ou des êtres vivants, l'identité désigne alors le fait qu'une chose ou un être vivant est le même qu'un/e autre. Prenons par exemple l'identité haïtienne et l'identité dominicaine. L'identité d'un individu qui vit au Cap-Haïtien n'est pas différente de celui qui vit à Port-au-Prince, ou l'identité d'un individu qui vit à Santiago de los Caballeros n'est pas différente de celui qui vit à Santo Domingo si leur identité nationale est d'être, pour chacun d'entre eux, Haïtiens et Dominicains. Cela n'empêche toutefois pas les différenciations. Car, outre le fait d'être Haïtien, nous ne pourrions confondre un Jean du Cap-Haïtien avec un autre Jean de Port-au-Prince. Ou pour les Dominicains, nous ne pourrions confondre un Pedro de Santiago de los Caballeros avec un Pedro de Santo Domingo, du fait de leur différence génétique, de leur date de naissance, de leur lieu de naissance, de leur nom de famille, de leur affiliation à un groupe, etc. En somme, le concept d'identité pose problème, car si étymologiquement l'identité vient du latin *identitas* ou *idem* qui signifie le « même », ce « même » est loin d'être homogène... D'ailleurs, ne se construit-il pas à partir d'éléments hétérogènes ?

¹⁰⁵²Rogers Brubaker, « Au-delà de L'« identité » », in : *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2001, p. 66-85 (p. 66), traducteur Frédéric Junqua, https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2001_num_139_1_3508, consulté le 10/04/2019.

¹⁰⁵³Mémoire de Master : *À propos de la représentation de l'Histoire et de la Géographie dans les manuels scolaires de la République d'Haïti et de la République Dominicaine au collège, op.cit*, p. 28.

En effet, s'agissant des identités nationales et culturelles ne se construisent-elles pas à partir du contexte social et historique, du comportement social, de la mentalité, de la manière de penser et des idéologies en vigueur ? Les conflits existant entre Haïti et la République Dominicaine sont issus de la construction des identités nationales et culturelles. L'anthropologue dominicain Marcio Veloz Maggiolo observe à cet égard que :

b) L'identité nationale n'émerge pas comme une forme d'identité culturelle elle-même, mais son expression découle de l'instauration de transformations socio-économiques qui créent les conditions propices à la manifestation de l'identité nationale, résultant du produit politique et social d'une nouvelle forme économique.

b) Il y a dans chaque groupe pleinement conscient de son identité, un ou plusieurs éléments agglutinés partagés sans discours qui déterminent la convivialité de l'identité. La langue, le langage, la possession ou la position territoriale, les croyances, l'unité historique génèrent dans la plupart des situations un processus traditionnel qui unit une série d'identités dans un ensemble culturel unique : l'identité culturelle.¹⁰⁵⁴

Ici, Marcio V. Maggiolo veut montrer que la question d'identité nationale est fondée sur les valeurs de l'identité culturelle. D'ailleurs, il souligne que : « *pour certains pays qui émergent ou sont en train d'émerger du colonialisme, l'idée nationale est fondamentalement liée aux identités culturelles* »¹⁰⁵⁵. Ainsi, non seulement dans les pays dominants, mais aussi en pays colonisés, il y a une mise en évidence de l'identité nationale tout en rejetant l'Autre en vue de défendre sa propre culture. C'est pourquoi, dans la construction identitaire, le refus de l'Autre est fort présent. Défendre son identité sous-tend dès lors une ambiguïté parce qu'une identification représente un ensemble d'aspects culturels et de relations avec l'Autre, comme le précise Carlos Andújar : « *l'identité est la reconnaissance de la multilatéralité de notre être culturel, mais c'est aussi le principe de l'altérité* »¹⁰⁵⁶. Le sociologue C. Andújar laisse entendre que l'identité d'un peuple a à voir avec l'acceptation de la mise en relations de plusieurs aspects culturels. C'est en relation avec l'Autre que nous pouvons voir ce qui nous différencie de l'Autre. Il ne s'agit pas de rejet, mais plutôt d'une question d'imbrication d'identités, comme

¹⁰⁵⁴Cité par Alba Josefina Záiter Majía, *Identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psico-social*, op.cit., p. 15-17 : « a) la identidad nacional emerge no como una forma de identidad cultural misma, sino que su expresión surge del establecimiento de transformaciones socio-económicas, las cuales crean las condiciones para que se manifieste la identidad nacional, como resultado político social producto de una nueva forma económica.

b) Existen en todo grupo plenamente consciente de su identidad, uno o varios elementos aglutinados compartidos sin discusión que determinan la conciencia de la identidad. Lengua, idioma, posesión o posición territorial, creencias, unidad histórica, generan en la mayoría de las situaciones un proceso tradicional que unifica una serie de identidades en un solo conjunto cultural : la identidad cultural ».

¹⁰⁵⁵Op.cit., p. 16 : « *para algunos países que emergen o están emergiendo del colonialismo la idea nacional se relaciona profundamente con las identidades culturales* ».

¹⁰⁵⁶*Identidad cultura y religiosidad popular*, op.cit., p. 123 : « *La identidad es el reconocimiento de la multilateralidad de nuestro ser cultural, pero también es el principio de la alteridad* ».

lorsque nous lisons *Le Discours antillais* d'Édouard Glissant. Selon cette approche d'une relation-poétique mouvante, Édouard Glissant précise : « *c'est cela que j'appelle identité culturelle. Une identité questionnante, où la relation à l'autre détermine l'être sans le figer d'un poids tyrannique* »¹⁰⁵⁷. Justement, c'est sous ce poids tyrannique que s'installe souvent la question identitaire et ce refus de l'Autre pose problème tant en Haïti qu'en République Dominicaine.

A. Identités et variations

L'identité des Haïtiens et celle des Dominicains s'entrelacent dans le temps selon différents aspects. L'identité de chacun de ces peuples se construit dans un processus historique où ces groupes humains expriment leurs réalités nationales, leur manière d'être dans la société, leur manière de vivre et de s'organiser. Dans les sociétés dominicaine et haïtienne, avec des contrastes marqués et des inégalités dramatiques entre les groupes socio-économiques et sociopolitiques, aborder le sujet d'être dominicain ou parler de la Dominicanité et évoquer le fait d'être haïtien ou parler de l'Haïtiannité s'avère compliqué. La recherche de suprématie d'une construction identitaire ou la présence d'une mentalité qui se veut dominante, tissée de façon conflictuelle ainsi que des manifestations socioculturelles souhaitées opposées, issues de contextes symboliques créés et construits par ces peuples, domineraient-elles ?

1. Identité haïtienne et dominicaine : des identités « fermées » l'une à l'autre

L'Histoire et la culture d'un pays contribuent à la formation de la mémoire sociale et à la construction de son identité. Pour Carlos Andújar : « *l'identité est aussi l'Histoire et la culture, expression d'une idéologie privilégiant certaines valeurs au détriment d'autres. Cette forme d'identité est liée à la soi-disant conscience sociale ou conscience historique, l'idéologie devenant un facteur déterminant dans la définition de l'identité des peuples* »¹⁰⁵⁸. À partir de cette observation, nous pouvons percevoir pourquoi les identités haïtienne et dominicaine sont fermées l'une à l'autre. L'Haïtien et le Dominicain, en raison de leur ascendance, de la façon dont ils ont pu acquérir chacun leur indépendance, se sont mis à défendre une identité ethnique différente renvoyant à la question de race. Alors, si l'ascendance d'un peuple définit son

¹⁰⁵⁷*Le Discours antillais, op. cit., p. 283.*

¹⁰⁵⁸*Identidad cultural y religiosidad popular, op.cit., p. 124: « La identidad es además de historia y cultura, expresión de una ideología que privilegia determinados valores en detrimento de otros. Esa forma de identidad esta ligada a la llamada conciencia social o conciencia historica, entrando en juego la ideología, como factor protagónico en la definición de la identidad de los pueblos ».*

Histoire et sa culture, cela fait que l'identité nationale est, elle aussi, fondée souvent sur une particularité ethnique. Les idéologies des révolutionnaires nationalistes et celles des révolutionnaires ethniques sont alors confondues. Selon l'analyse de certains travaux, le professeur norvégien d'anthropologie Thomas Hylland Eriksen (1962) soutient que : « *le nationalisme et l'ethnicité sont des concepts connexes et [que] la majorité des nationalismes sont de caractères ethniques* »¹⁰⁵⁹. De cette manière, tout nationaliste a tendance à défendre une catégorie d'Histoire sociale, son appartenance ethnique ou son origine ou, du moins, il défend une considération limitée en termes d'éléments naturels, tels que son territoire, sa langue, sa croyance, son Histoire...

Mais quand deux peuples partagent une même frontière la question de leur identité se joue entre porosités et rejets.

a. Genèse d'une identité haïtienne liée à une ascendance africaine

Les esclaves noirs sont arrivés dans la Caraïbe, déterritorialisés d'Afrique. Nombre d'entre eux se sont reterritorialisés dans l'île d'Hispaniola et dans le monde américano-caraïbe. Nous évoquons la notion de « déterritorialisation », théorisée par Gilles Deleuze et Félix Guattari et qui fait partie des mots-clés de : *Capitalisme et schizophrénie 1 Anti-Œdipe*¹⁰⁶⁰ pour aborder le thème de l'Anti-Œdipe. Ils ont utilisé notamment le concept de « déterritorialisation » dans leur deuxième volume : *Capitalisme et schizophrénie 2-Mille plateaux*¹⁰⁶¹ pour expliquer comment un rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque. D'où l'idée de multiplicité rhizomique. La « déterritorialisation » permet de ce fait de remettre en question toutes les structures de pouvoir et de domination. Elle se trouve du côté de la pensée critique qui veut interroger les discours dominants dans plusieurs disciplines telles que l'anthropologie, la sociologie, la littérature, etc.

Il est à rappeler que ce concept de déterritorialisation est, d'habitude, un mouvement pour le renouvellement de la « Nature » ou de la vie¹⁰⁶². Toutefois, cette perspective créative

¹⁰⁵⁹Ignacio David Barrientos Pardo, « ¿Nacionalismo indígena? El tránsito de una identidad étnica a una identidad nacional », Santander, HAL, 2006, p. 3: « *El nacionalismo y la etnicidad son conceptos emparentados y que la mayoría de los nacionalismos son étnicos en su carácter* », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00104731>, consulté le 28 avril 2019.

¹⁰⁶⁰*Capitalisme et Schizophrénie 1 L'Anti-Œdipe*, op.cit., p. 83.

¹⁰⁶¹Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Capitalisme et schizophrénie 2-Mille plateaux*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980, p. 30-32.

¹⁰⁶² « Déterritorialisation–abstractmachineabstractsdéterritorialisation », www.abstractmachine.net/thesis/abstracts.php?nom=déterritorialisation, consulté le 23/04/2019.

n'est pas figée, parce que la « déterritorialisation » peut renvoyer aussi à des actes néfastes et destructifs. Dans la mesure où elle correspond au fait d'exiler un peuple loin de son territoire, de sa terre natale comme par exemple dans le cas de la « déterritorialisation » forcée qui a été faite de l'Afrique vers l'Amérique par les colonisateurs espagnols, il y a assurément violence.

Ainsi, quand un objet ou un animal a été déterritorialisé de son lieu initial, il peut se reterritorialiser, soit dans le premier territoire ou dans un autre territoire. Si c'est dans un autre territoire, cela va donner inévitablement une rencontre. Par exemple, du fait que quelqu'un se déplace pour s'intégrer à une société d'accueil, sa culture s'entrecroise avec la culture rencontrée. Selon l'anthropologue Gerry L'Etang : « [...] *toutes les cultures sont hybrides. Mais dans les sociétés créoles, la genèse culturelle s'est effectuée en situation de déterritorialisation de tout ou partie des populations initiales (...)* »¹⁰⁶³.

À partir de la pensée deleuzienne et guattarienne, nous pouvons considérer que les esclaves déterritorialisés d'Afrique ont apporté leur contribution dans la Caraïbe, en contribuant au développement de l'économie coloniale, mais aussi en apportant d'importantes manifestations culturelles (folklore, domaine magico-religieux, habitudes alimentaires, etc.). Ces éléments peuvent apparaître en partie aussi dans les manuels scolaires, surtout ceux de la République Dominicaine.

Les esclaves africains sont majoritairement réduits en esclavage dans les plantations de Saint-Domingue. De ce fait, les Haïtiens sont principalement d'origine africaine. Néanmoins, les Haïtiens ont actuellement un fort lien avec leurs ancêtres colonisateurs : les colons français. Par conséquent, de nombreuses études ont montré qu'en termes de gouvernance, soit la responsabilité de l'État, et en termes d'élaboration de la connaissance ou de la transmission du savoir en Haïti, il est encore question d'une « contamination coloniale », comme le rappelle Jean Waddimir Gustinvil : « *la figure de l'autre qui est au centre de la construction de soi en Haïti (c'est la fameuse question de l'identité)* »¹⁰⁶⁴. Cette figure de l'Autre est celle de l'image eurocentrique. Mais la question de la formation identitaire en Haïti est associée à une ascendance africaine.

Dans cette tendance visant à ne pas oublier l'Afrique, le manuel scolaire de la classe de 7^e a dédié en conséquence un chapitre à ce continent, expliquant avec soin son passé comme

¹⁰⁶³Gerry Letang, « Créolisation et créolité à la Martinique : essai de périodisation », *Potomitan* : Site de promotion des cultures et des langues créoles, Anou voyé kreyòl douvan douvan, (s. d.) p. 1, <http://www.potomitan.info/travaux/creolisation.php>, consulté le 27/04/ 2019.

¹⁰⁶⁴*Production du savoir et construction sociale, L'ethnologie en Haïti, op.cit.*, p. 262.

centre économique et intellectuel. Dans un chapitre portant sur l'éducation à la citoyenneté, le manuel scolaire de la classe de 9^e (4^e en France), dans une leçon intitulée : *Identité haïtienne*, a montré également l'apport de l'Afrique dans le peuplement de Saint-Domingue et laisse entendre qu'Haïti est peuplée par des Soudanais, des Guinéens et des Gongolais. Ce même manuel scolaire explique en effet que : « *si on considère en fonction de leurs origines géographiques les esclaves transportés à Saint-Domingue, ils se rattachent à trois groupes principaux : Soudanais, Guinéens et les Gongolais* »¹⁰⁶⁵. Et, dans le manuel scolaire de la classe de 3^e, il est question de Jean-Jacques Dessalines et de Toussaint Louverture, non seulement parce qu'ils construisent les mythes fondateurs haïtiens, mais aussi parce qu'ils ont une ascendance africaine.

Ne pouvons-nous pas dire que bien d'autres éléments du quotidien haïtien sont liés à l'Afrique noire ? Nous (re)citerons *Ainsi parla l'oncle. Essais d'ethnographie (1928)* de Jean Price-Mars¹⁰⁶⁶, un recueil d'articles et de conférences qui montre comment la mentalité haïtienne, les mœurs, le folklore haïtien, les contes, les légendes, les proverbes, les devinettes et les croyances de ce pays sont les produits d'une déterritorialisation de peuples, d'ethnies d'Afrique noire. Cet ouvrage de J. Price-Mars sur les croyances populaires a expliqué la création du vaudou en Haïti et comment le vaudou s'est répandu dans le contexte de l'esclavage. Soulignons encore que le contexte de la Révolution de 1789 a été lié à une cérémonie vaudouesque, avec du sang cochon, et est tirée de la pensée africaine. Le manuel scolaire de Terminale souligne à cet égard que : « *Dans le creuset de Saint-Domingue les différentes ethnies de la Mère Afrique ont été représentées avec leurs traits culturels, dont le vodou* »¹⁰⁶⁷. Aujourd'hui, les cérémonies vaudouesques font partie intégrante même du mouvement anti-corruption, comme par exemple en 2019, lorsque des Haïtiens organisent des cérémonies à Champ de Mars, à Port-au-Prince dans l'objectif d'exiger la démission du président Jovenel Moïse, présenté alors comme l'une des personnes qui participe aux détournements du fonds de l'État. Après avoir réalisé « *une cérémonie mystique* » devant les locaux de l'ambassade de France, à Port-au-Prince, des dizaines de manifestants ont sillonné les rues de la Capitale et ses environs »¹⁰⁶⁸.

¹⁰⁶⁵ *Histoire-Géographie et éducation à la citoyenneté, classe de 9^e fondamentale, op. cit.*, p. 171.

¹⁰⁶⁶ *Ainsi parla l'oncle. Essais d'ethnographie (1928), op.cit.*, chap. I-II.

¹⁰⁶⁷ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit.*, p. 24.

¹⁰⁶⁸ *Haïti Standard*, « Peu nombreux, des manifestants continuent de réclamer la démission du Président Jovenel Moïse », 2019, p. 1, Port-au-Prince, Haïti Standard, <https://haitistandard.com/peu-nombreux-et-determines-des-manifestants-continuent-de-reclamer-la-demission-du-president-jovenel-moise/>, consulté le 19/09/2019.

Le concept d'« ethnie » est apparu dans les années 1930. Il se distingue de celui de « race » utilisé jusqu'ici et est construit à partir d'un ethnocentrisme qui concerne les caractères biologiques et morphologiques liés à des ancêtres communs et non à la culture. Selon le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL), le concept d'ethnie vient étymologiquement du grec *ethnos* qui signifie : « *toute classe d'êtres d'origine ou de condition commune* »¹⁰⁶⁹. En d'autres termes, il s'agit d'un groupe d'être vivants d'origine ou de condition commune, par exemple, une Nation, un peuple ayant « [...], *un héritage socio-culturel commun, en particulier la langue* »¹⁰⁷⁰. Une identité ethnique correspond alors au pays ou au territoire où l'on naît. L'identité ethnique est, de ce fait, ce qui est propre à un ensemble de personnes qui partagent la même histoire vécue, la même culture, la même langue, les mêmes traditions, les mêmes coutumes. Cela peut être aussi des ressemblances phénotypiques qui se transmettent de génération en génération. Ce qui revient à dire qu'en Haïti il est coutume d'encenser Jean-Jacques Dessalines, Toussaint Louverture et d'autres héros même si l'Haïtien veut à tout prix se relier notamment à ce qui est européen.

Les manuels scolaires haïtiens fournissent des explications montrant que l'Histoire d'Haïti remonte à l'installation des colons espagnols, des premiers aventuriers : « La République des Aventuriers »¹⁰⁷¹, à l'établissement des colons français après 1640 et à l'arrivée massive des esclaves venus d'Afrique pendant la dernière partie du XVIII^e siècle. Cependant, nous l'avons rappelé, il y a aussi un souhait de rapprochement avec l'Afrique. L'article 14 de la Constitution dessalinienne, rappelé dans les manuels scolaires, l'a bien montré : « *toute acceptation de couleur parmi les enfants d'une seule et même famille, dont le chef d'État est le père devant nécessairement cesser tous les Haïtiens ne seront désormais connus que sous la dénomination générique de Noirs* »¹⁰⁷². Cet article montre que l'indépendance de 1804 a marqué un changement fondamental dans la conception des Noirs libres à Saint-Domingue, avec la volonté d'écarter la différence ou le spectre du préjugé de couleur sur ce nouveau territoire libre. Cette défense de l'africanité a impliqué toutefois un rejet des Blancs. En outre, comme le remarquent Bridget Wooding et Richard Moseley-Williams à la suite de David Nicholls :

¹⁰⁶⁹*Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL), <https://www.cnrtl.fr/definition/ethnie> consulté le 7 mars 2019.

¹⁰⁷⁰*Idem.*

¹⁰⁷¹*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale, op.cit.*, p. 65.

¹⁰⁷²*Saint-Domingue redevient Haïti, Classe de philo, op.cit.*, p. 46.

La première Constitution d'Haïti proclamait que tous les Haïtiens, quelle que soit leur couleur de peau, seraient appelés "noirs"; ce qui incluait les groupes d'Allemands et de Polonais de Saint-Domingue qui avaient participé au mouvement de libération et étaient devenus des citoyens. C'est peut-être la première fois que le terme « noir » a été utilisé dans un sens idéologique¹⁰⁷³.

En Haïti, premier territoire colonial indépendant, l'idéologie de couleur n'a pas été inscrite dans la première constitution, mais a été préconisée la reconnaissance de l'idéologie noire au nom de l'Afrique noire. Pourtant, aujourd'hui, vu les préjugés de couleurs présents en Haïti, comme le rappellent Bridget Wooding et Richard Moseley-Williams : « *on est loin de la manière dont s'est construite l'identité haïtienne, née d'un mouvement de libération et d'indépendance et exprimée avec force dans la première Constitution du pays* »¹⁰⁷⁴, les Mulâtres et les Noirs se battent entre eux alors que l'identité ethnique d'un Haïtien est a priori fondée sur les caractéristiques suivantes : une même terre natale, des ancêtres, des mythes et une culture commune.

Le concept d'identité ethnique ne fait pas seulement référence aux groupes « raciaux », mais à tous ce que nous pouvons identifier comme groupe dans le rapport humain. La quête d'une identité ethnique et celle d'une identité culturelle semblent s'opérer en Haïti dans une opposition interpersonnelle à la culture bourgeoise dominante, au profit d'une africanité. C'est comme si on se rapprochait des racines d'Afrique noire pour essayer de retrouver un sens à l'évolution actuelle des choses en Haïti, comme par exemple lorsque Duvalier père prônait un nationalisme extrême en faveur du « noirisme haïtien », visant à flatter la majorité afro-haïtienne en s'appuyant sur un discours raciste « pro-négritude » ou « noiriste » s'opposant à l'élite mulâtre. Comme l'ont noté Pascal Adrien et ses collaborateurs : « *le fascisme duvaliériste voit l'ennemi à l'intérieur même de la nation (mulâtres, kamoken¹⁰⁷⁵, communistes). Comme le fascisme européen, ils vont adapter les thèses racialistes pour défendre l'idée que les Haïtiens sont des hommes/femmes déterminés-es non pas par leurs conditions historiques et économiques, mais par leurs gènes africains* »¹⁰⁷⁶. Duvalier a voulu garder à vie et à tout prix la direction des affaires de l'État en Haïti en militant pour une approche identitaire fondée sur le rejet.

¹⁰⁷³Cité par Bridget Wooding et Richard Moseley-Williams, *Les immigrants haïtiens et leurs descendants en République Dominicaine*, Port-au-Prince, Institut catholique pour les relations internationales (CIIR) et ISPOS, 2005, p. 14.

¹⁰⁷⁴*Les immigrants haïtiens et leurs descendants en République Dominicaine, op.cit.*, p. 14.

¹⁰⁷⁵Le terme « kamoken » renvoie aux opposants aux deux dictatures des Duvalier de 1957 à 1986.

¹⁰⁷⁶Pascal Adrien (et coll.), « Les pratiques idéologiques en Haïti, Port-au-Prince, Institut international pour la démocratie et l'assistance électorale », 2018, p. 22, <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/les-pratiques-ideologiques-en-haiti.pdf>, consulté le 10/05/2019.

Rappelons que Jean-Jacques Dessalines, par des actes violents contre la déshumanisation, a conduit les Saint-Domingois à la révolution. Cette dernière a induit l'exclusion définitive des colons blancs. Cette exclusion sous-entendrait l'union des Mulâtres et des Noirs, mais cela n'a pas été le cas. Jean-Jacques Dessalines voulait en finir avec la déshumanisation des Saint-Domingois sous toutes ses formes. C'est pourquoi, il préconisait une indépendance qui se voulait purement politique. J.-J. Dessalines avait fait la déclaration suivante : « *Et les pauvres noirs dont les pères sont en Afrique, ils n'auront donc rien... Nous avons tous combattu pour l'indépendance, tout le monde doit en jouir* »¹⁰⁷⁷. J.-J. Dessalines rejette l'approche où seuls les fils des Blancs peuvent posséder des biens.

Le manuel scolaire de 9^e année enseigne les déclarations dessaliniennes suivantes : « *Noirs et Jaunes, nous avons tous fait la guerre de l'Indépendance. Tous, nous sommes fils de l'Indépendance et, tous, nous avons droit au bénéfice des biens. (...) Et les pauvres noirs dont les pères sont en Afrique, ils n'auront rien !* »¹⁰⁷⁸. Cela laisse penser qu'il envisageait l'aspect social et économique de l'indépendance. Il avait justement entamé une réforme agraire pour aider la classe défavorisée, mais il a été assassiné par les Mulâtres qui avaient accaparé tous les biens. Les révolutions sociale et économique n'ont pas eu lieu.

Aujourd'hui, la nécessité d'une autre révolution est attendue en Haïti, avec notamment une dimension diplomatique. Des groupes révolutionnaires veulent remettre à l'ordre du jour les idées de J.-J. Dessalines. Les partisans du parti politique : *Platfòm Pitit Dessalines*¹⁰⁷⁹ ainsi que d'autres politiciens issus de la classe populaire ont tenté de prendre le pouvoir en prônant la nécessité de raviver les idées de Dessalines, comme perspective pour résoudre les problèmes socio-économiques et politiques à l'haïtienne. Leur discours ont un caractère progressiste et ont pour perspective de changer le système d'exploitation et de corruption d'Haïti qu'ils présentent comme décalqué de celui du colon. Dans le programme politique de Moïse Jean-Charles sont ainsi inscrites les affirmations suivantes : « *Que m'importe le jugement de la postérité pourvu que je sauve mon pays : Jean-Jacques Dessalines. Même les morts ne peuvent se reposer en paix dans un pays opprimé : Fidel Castro* »¹⁰⁸⁰.

¹⁰⁷⁷Robert Paris et Tiekoura Levi Hamed, « Jean-Jacques Dessalines, leader révolutionnaire des masses noires arrachées à l'esclavage d'Ayiti », 2015, p. 1, <https://www.matierevolution.fr/spip.php?article3500>, consulté le 17/06/2019.

¹⁰⁷⁸*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit.*, p. 104.

¹⁰⁷⁹Moïse Jean-Charles, « Platfòm Pitit Dessalines, Programme Politique », 2016, p. 1, Port-au-Prince, *Tripotay*, <https://fr.slideshare.net/tripotay/moise-jean-charles-programme-politique>, consulté le 19/05/2019.

¹⁰⁸⁰« Platfòm Pitit Dessalines, Programme Politique », *op.cit.* p. 1 et 3.

Les colons ont créé les classes sociales à Saint-Domingue qui se répartissent entre les Blancs, les Mulâtres et les Esclaves. Désormais, en l'absence de Blancs en Haïti, la présence des Mulâtres remplace en haut de l'échelle sociale les Blancs. Même si un Noir est à la tête du pouvoir en place, il est considéré que ce sont les Mulâtres qui agissent, ou du moins, que ce président est dominé par les Mulâtres, car ces derniers détiennent le pouvoir économique. La position politique des partisans de *Platfòm Pitit Dessalines* est de se séparer des Mulâtres, en se battant pour une intégration de la masse populaire.

Les motivations politiques ne sont certes pas celles de Duvalier, mais du point de vue des choix de construction identitaire, ne retrouve-t-on pas dans ce mouvement actuel un rejet de l'Autre, de celui dont le phénotype est plus clair ?

b. Genèse d'une identité dominicaine liée à l'hispanité

En raison du scénario de la dissimulation de l'africanité et de l'anti-haïtianisme en République Dominicaine, certains auteurs comme par exemple Manuel Núñez ont tendance à considérer que : « *l'identité nationale n'existe pas; et que le Dominicain sait à peine qui il est; il a oublié son être ou n'a pas connaissance des valeurs historiques qui constituent sa nationalité* »¹⁰⁸¹. L'actuelle République Dominicaine, avec son nom colonial : Santo Domingo, fut tout d'abord une colonie espagnole, peuplée d'Espagnols venant notamment des Canaries, d'Esclaves d'Afrique et d'Indigènes n'ayant pas été exterminés.

Rappelons qu'en 1795, par le traité de Bâle, la colonie de *Santo Domingo* est par la suite cédée à la France. Il y a dès lors un ancrage dans la culture française. Souvenons-nous notamment que la Saint-Domingue française acquiert son indépendance le 1^{er} janvier 1804 sous le nom de République d'Haïti. Face à la menace d'une invasion des puissances européennes, le capitaine Núñez de Cárceres accepte de faire la colonie de Santo Domingo devenir un État Indépendant d'Haïti Espagnol. Entre 1822-1844, cette partie orientale de l'île a été occupée par Haïti sous la présidence de Jean-Pierre Boyer, sous couvert de parler d'unité de l'île. Finalement, Santo Domingo a pris son indépendance en 1844, sous le nom de République Dominicaine. Cette société a eu également connu des influences haïtiennes puisque J.-P. Boyer

¹⁰⁸¹Cité par Teresa Cañedo-Argüelles, « Sobre la identidad dominicana : ocultamientos, desvelos y conflictos », (Encuentro de Latinoamericanistas Españoles), Santander, HAL, p. 12, 2006 : « *la identidad nacional no existe; que el dominicano difícilmente sabe quien es; que ha olvidado cual es su ser; o que no tiene conocimiento de los valores históricos que constituyen su nacionalidad* », <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00109369/document>, consulté le 13/04/2019.

a pris des mesures à l'haïtienne dans l'île entière, comme par exemple le recours à l'utilisation du français.

En ce sens, l'identité dominicaine est née dans un processus de créolisation, dans le sens du terme glissantien. Édouard Glissant dans son *Introduction à une Poétique du Divers* considère que : « *la créolisation exige que les éléments hétérogènes mis en relation s'intervalorisent, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de dégradation ou de diminution de l'être, soit l'intérieur ou de l'extérieur, dans ce contact et dans ce mélange* »¹⁰⁸².

Le manuel scolaire de 7^e basique dominicain (correspond à la 5^e en France) semble n'avoir pas choisi de différencier les cultures desquelles est née l'identité dominicaine. Ce manuel scolaire a préféré souligner les apports des trois continents : l'Europe, l'Afrique et l'Amérique, présentés comme nécessaires : « *tous ces processus ont contribué à renforcer une identité commune et la formation d'une culture populaire* »¹⁰⁸³. Ce manuel scolaire laisse entrevoir que l'identité de ce peuple découle du mélange de trois peuples et de trois cultures. Ce manuel scolaire choisit de valoriser ces trois cultures : espagnole, africaine et indigène en montrant que l'identité dominicaine est engendrée à partir de celles-ci. Néanmoins, cela n'empêche pas que ce manuel et tous ceux de notre corpus montrent avant tout que la société dominicaine est une héritière de la culture blanche européenne. Leovigildo Pérez Saba, lorsqu'il analyse les manuels scolaires de Sciences Sociales du niveau primaire, comme ceux de l'édition *DISESA*, en termes de définition de l'identité raciale et culturelle dominicaine note qu'il y a deux thèmes généraux qui figurent dans ces manuels scolaires : « *les Dominicains étant héritiers de la culture « supérieure » espagnole, et les Dominicains étant le résultat d'un mélange racial entre Africains et Espagnols, et donc comme Mulâtres* »¹⁰⁸⁴. Ce paradigme qui place l'enseignement d'Histoire sous le prisme européen montre combien l'éducation en République dominicaine suit généralement un modèle euro-centrique.

Alain Saint-Victor dans « Les fondements historiques du racisme dominicain, Les origines de l'antihaitianismo »¹⁰⁸⁵ explique qu'avec les colons français établis dans l'île d'Hispaniola vers 1640, Saint-Domingue française (l'actuelle Haïti) exploite le système

¹⁰⁸² *Introduction à une Poétique du Divers, op.cit.*, p. 18.

¹⁰⁸³ *El Libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 160 : « *todos estos procesos contribuyeron a afianzar una identidad común y a la formación de una cultura popular* ».

¹⁰⁸⁴ *Dominant racial and cultural ideologies in dominican elementary education In the Dominican Republic, op.cit.*, p. 35 : « *Dominicans as the inheritors of Spanish "superior" culture, and Dominicans as the result of racial mixing between Africans and Spaniards, or as mulattoes* ».

¹⁰⁸⁵ Alain Saint-Victor, « Lesfondements historiques du racisme dominicain. Les origines de l'antihaitianismo », 2016, p. 1-2, <http://histoireengagee.ca/les-fondements-historiques-du-racisme-dominicain-les-origines-de-lantihaitianismo/>, consulté le 22/04/2019.

esclavagiste avec une main-d'œuvre de plus en plus abondante, exportant à partir du XVIII^e siècle près de la moitié de la production sucrière mondiale. Elle est alors devenue la plus riche colonie française tandis que Santo Domingo (l'actuelle République Dominicaine) est totalement délaissée par la couronne d'Espagne qui a abandonné les grandes plantations sucrières pour conquérir préférentiellement Cuba. Cela a conduit non seulement à la disparition de l'industrie du sucre, mais aussi au fait que Santo Domingo (l'actuelle République Dominicaine) se soit transformée en un territoire pauvre, avec de l'élevage libre de bétail sur de vastes étendues de terres. La disparition des grandes plantations sucrières à Santo Domingo (l'actuelle République Dominicaine) a permis dès lors la diminution du nombre d'esclaves tandis qu'à Saint-Domingue (l'actuelle Haïti) il y a eu une montée en nombre d'esclaves. Ces faits ont en conséquence transformé la situation sociale de Santo Domingo (l'actuelle République Dominicaine) de façon importante avec le développement d'une ethnicité hybride. Les colons blancs de Santo Domingo (l'actuelle République Dominicaine) qui n'ont pas été s'installer à Cuba ont participé ainsi au mélange des Blancs et des Noirs, donnant naissance à la couche des Mulâtres¹⁰⁸⁶, qui est l'élément ethnique majoritaire à l'heure actuelle en République Dominicaine. Les recherches scientifiques confirment l'ascendance génétique complexe des Dominicains et montrent que le Mulâtre prédomine en République Dominicaine. D'après une étude réalisée par l'Académie Dominicaine de l'Histoire, la Société Nationale Géographique et l'Université de Pennsylvanie, avec la collaboration de l'Université Ibéro-américaine (UNIBE)¹⁰⁸⁷, en 2016, sur la base d'un échantillon de 1000 tests d'ADN, la population dominicaine possède 39% d'ADN d'origine européenne, 49% d'ADN d'origine africaine et 4% d'ADN précolombienne (Tainos).

Il convient de rappeler que même si les recherches montrent bien que ce peuple est majoritairement mulâtre, cela n'empêche que, dans la réalité quotidienne, c'est tout à fait un choix contraire d'identité nationale, ethnique et culturelle qui est fait en un désir de se lier à l'hispanité. Il importe de noter que ce positionnement n'est pas né avec l'indépendance de 1844. C'est une question profondément historique qui débouche sur une idéologie raciste. Alain Saint-Victor¹⁰⁸⁸ explique qu'à *Santo Domingo* (l'actuelle République Dominicaine), en raison de la situation économique, on assiste à un assouplissement des lois coloniales et à une certaine

¹⁰⁸⁶ Même si les Dominicains se disent Indiens...

¹⁰⁸⁷ Servicios de Acento.com.do, « Dominicano promedio tiene 49% ADN africano, 39% europeo, y 4% precolombino », 2016, p. 1, <https://acento.com.do/2016/actualidad/8362641-dominicano-promedio-49-adn-africano-39-europeo-4-precolombino/>, consulté le 23/05/2019.

¹⁰⁸⁸ « Les fondements historiques du racisme dominicain. Les origines de l'antihaitianismo », *op.cit.* p. 2.

permissivité en ce qui concerne les mœurs sociales. Pourtant, à Saint-Domingue (l'actuelle Haïti), dans le même temps, la déshumanisation de l'être noir, considéré comme un inférieur est complète. Aussi, nous nous souvenons de Jean Price-Mars qui a rappelé que : « *non seulement la classe des esclaves avait une minorité de mulâtres ou de sang-mêlé, mais la rareté de l'élément féminin de race blanche dont les origines de l'implantation humaine à Saint-Domingue étaient affligées, contraignit les blancs à choisir des concubines noires parmi les esclaves* »¹⁰⁸⁹. C'est un autre aspect qui souligne que les Noirs se trouvent en bas de « l'échelle humaine ». Cela montre aussi que l'idéologie raciale des élites intellectuelles demeure. En outre, A. Saint-Victor montre que du fait du mauvais traitement qu'ont reçu les Noirs à Saint-Domingue (l'actuelle Haïti), les colons espagnols à *Santo Domingo* (l'actuelle République Dominicaine) ont développé : « *un sentiment nationaliste et ethnocentrique qui prend à la fois la forme d'une volonté de protection de la « culture espagnole » et un renforcement du sentiment de « supériorité » de la race blanche* »¹⁰⁹⁰. C'est pourquoi, dès 1844, quand Santo Domingo est devenue la nouvelle Nation dominicaine, cette dernière tend à fonder son idiosyncrasie sur la question de la « race » espagnole qui sert alors à légitimer une hiérarchisation et qui implique l'antihaitianisme dominicain. Ceci semble demeurer d'actualité en République Dominicaine après la première décennie du XXI^e siècle, au travers de la sentence TC/0168/13, adoptée par le Tribunal Constitutionnel dominicain le 23 septembre 2013.

Ainsi, les réponses aux questions des enquêtes, menées par l'équipe d'Investigation de la Faculté Latino-américaine de Sciences Sociales ont bien montré que le Dominicain ne doute pas que le passé colonial soit d'un lourd poids dans la différence qu'il y aurait entre lui et l'Haïtien et que ce sentiment de rejet est l'héritage de l'ethnocentrisme hispanique. En voici un exemple :

Pensez-vous qu'il existe d'autres aspects historiques qui pourraient être touchés en ce qui concerne les préjugés raciaux? Croyez-vous qu'il existe une situation historique qui nous aide à avoir un fort préjugé en République Dominicaine? À partir du moment où nous avons été colonisés par l'Espagne, il y avait déjà une différence. Tous les Noirs ont été placés dans la partie occidentale de l'île et, à partir de là, commence la séparation et la différence. Les Espagnols eux-mêmes, quand ils sont venus ici, ont amené des esclaves pour travailler, et ce, pour des travaux durs, et c'est là que commence la discrimination. Quand ils ont amenés les Africains à faire des travaux pénibles, la discrimination a donc commencé¹⁰⁹¹.

¹⁰⁸⁹Jean Price-Mars, *De Saint-Domingue à Haïti Essai sur la Culture, les Arts et la Littérature*, Québec, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet, 1959, p. 104.

¹⁰⁹⁰« Les fondements historiques du racisme dominicain. Les origines de l'antihaitianismo », *op.cit.* p. 2.

¹⁰⁹¹17 *Opciones sobre racismo en la República Dominicana, op.cit.*, p.208 : « ¿ Cree usted que hay otros aspectos históricos que podrían tocarse en relación con el prejuicio racial ? ¿ Usted cree que hay una situación histórica que ayuda a que tengamos un prejuicio fuerte en República Dominicana ? Desde el mismo momento en que

Quoi qu'il en soit, on voit combien cette stratification a causé l'extermination des « Indiens » d'Amérique par les Européens et cela perdure d'une certaine façon dans les communautés actuelles ou dans certains pays frontaliers, comme la République d'Haïti et la République Dominicaine. La défense de l'identité y est en effet centrée sur la question de la « race », comme fondement d'un rejet réciproque entre deux Nations partageant une même île. Briget Wooding souligne qu'à cet égard : « [...] *dans la population dominicaine et surtout dans son oligarchie ; cette dernière perçoit que l'identité dominicaine est européenne et spécialement hispanique, malgré le fait que les Dominicains et les Dominicaines aient des racines africaines importantes* »¹⁰⁹². La question de la défense d'une identité fondée sur la « race » est semble-t-il faite surtout dans les pays où une classe dominante se prend pour la fille légitime des Blancs ou des Européens, notamment comme : « *les Américains blancs se sont longtemps attachés à se distinguer très nettement des Indiens, des Noirs, des Asiatiques ou des Mexicains et à les exclure de la communauté américaine* »¹⁰⁹³ parce qu'ils sont des Euro-américains ou des Américains d'ascendance européenne. Cette société étasunienne blanche baigne dans une pensée de la défense de l'identité ethnique de ce groupe.

Dans les *groupes ethniques et leurs frontières*¹⁰⁹⁴, l'anthropologue et ethnologue norvégien Fredrik Barth (1928), théoricien majeur du paradigme de l'ethnicité, donne à l'expression « groupe ethnique » une orientation fondée sur la théorie anthropologique. Selon lui, dans les distinctions communes d'identités ethniques, on retient la présence des relations sociales vitales et les statuts ethniques relèvent d'une organisation des interactions entre les individus. Les distinctions des identités ethniques dépendent de la présence des interactions et des acceptations sociales et sont les fondations sur lesquelles sont bâtis des systèmes sociaux. Les interactions entre les systèmes sociaux ne conduisent pas à leur disparition par changement ou acculturation. En l'occurrence, le contact interethnique et l'interdépendance entre les groupes peuvent persister malgré les différences culturelles : « *Les groupes ethniques sont des*

fuimos colonizados por España, ya había una diferencia. Todos los negros fueron colocados en la parte oeste de la isla, y desde ahí empieza la separación y la diferencia. Los mismos españoles cuando vinieron aquí trajeron esclavos a trabajar para hacer los trabajos duros, y ya ahí empieza la discriminación. Cuando trajeron a los africanos para hacer los trabajos duros de los ingenios, desde ahí empieza la discriminación ». Le texte original est en gras.

¹⁰⁹²André Corten, *L'État faible, Haïti et la République Dominicaine*, Québec, Mémoire d'encrier (Collection Essai), 2011, p.320.

¹⁰⁹³*Qui sommes-nous ? Identité nationale et choc de culture, op.cit.*, p. 61.

¹⁰⁹⁴Barth Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », in : P. Poutignat, et J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1969, p. 203-249 (p. 204-205), <http://archives.cerium.ca/IMG/pdf/Barth-Groupes-ethniques.pdf>, consulté le 17/05/2019.

catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes et ont donc la caractéristique d'organiser les interactions entre les individus »¹⁰⁹⁵. Dans un contexte social donné, il est primordial que tout type d'auto-identification, d'appartenance et d'auto-compréhension se fasse dans le rapprochement vers l'Autre, car l'Autre fait partie de celui qui s'identifie. L'identité ethnique ne se centre pas obligatoirement sur la vision cannibale : « si tu n'es pas moi je te tue », comme cela se passe actuellement entre les Dominicains et les Haïtiens. F. Barth centre sa recherche sur les frontières ethniques et l'entretien de ces frontières, plutôt que sur l'organisation interne et l'histoire des groupes ethniques. Raoul Naroll note dans la littérature anthropologique que l'expression « groupe ethnique » est utilisée pour désigner une population :

qui se perpétue biologiquement dans une large mesure, a en commun des valeurs culturelles fondamentales, réalisées dans des formes culturelles ayant une unité manifeste, constitue un espace de communication et d'interaction, est composé d'un ensemble de membres qui s'identifient et sont identifiés par les autres comme constituant une catégorie que l'on peut distinguer des autres catégories de même ordre.

Cette définition idéal-typique n'est pas si éloignée dans son contenu de proposition traditionnelle selon laquelle une race = une culture = une langue, et selon laquelle une société = une entité qui rejette les autres ou use à leur égard de pratiques discriminatoires¹⁰⁹⁶.

L'« ethnie » est donc l'un des nombreux termes qui désignent un groupe humain. La tendance actuelle est même de refuser la définition de l'ethnie par les caractères biologiques ou « phénotypiques »..., mais pas en République d'Haïti ni en République Dominicaine... Cette vision entachée d'ethnocentrisme est d'ailleurs tributaire de la conception d'État-nation telle qu'elle avait été élaborée en Europe au XIX^e siècle¹⁰⁹⁷. Cette tendance à vouloir enfermer les individus dans leurs appartenances est sous-tendue par le désir de construire des identités nationales distinctes, opposées, et surtout pas complémentaires ou plurielles, avec pour la République Dominicaine des racines blanches et indiennes versus pour la République d'Haïti des racines africaines.

c. Des imaginaires de la colonialité ?

Comme nous l'avons déjà expliqué, les principes qui régissent le quotidien, les croyances et les mentalités dominicaine et haïtienne actuelles, ont été hérités notamment du passé colonial. Pour ce qui est des imaginaires des colonisés évoqués, souvenons-nous par

¹⁰⁹⁵« Les groupes ethniques et leurs frontières », *op. cit.*, p. 205.

¹⁰⁹⁶Cité par Barth Fredrik, « Les groupes ethniques et leurs frontières », *op. cit.*, p. 206.

¹⁰⁹⁷René Otayek, « Afrique, conflits contemporains », in : *Universalis éducation. Encyclopædia Universalis*, <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/afrique/>, consulté le 28 avril 2019.

exemple du poids de la stratification raciale (rouge, blanche, jaune et noire) dans l'éducation où les manuels scolaires ont enraciné de telles représentations, avec une pyramide de couleurs ainsi que des différences de couleur transcrites dans les documents iconographiques. Pourtant, enseigner de tels imaginaires coloniaux est désormais perçu comme irrespectueux pour reprendre les propos de Carlos Estéban Deive à propos de l'esclavage des Nègres à Saint-Domingue qui dit que : « *la "couleur" explique dans une large mesure le manque de respect historique envers la loi* »¹⁰⁹⁸. Dans les manuels scolaires des ex-pays colonisés, il est fait toujours état de cet « irrespect » comme référence aux imaginaires coloniaux. Cela a engendré, par exemple, la xénophobie où : « *la puissante propagande nationaliste dominicaine [qui] a stimulé l'émergence d'un préjugé anti-haïtien aujourd'hui profondément ancré dans les représentations et l'imaginaire dominicains* »¹⁰⁹⁹. Cette colonialité et cette vision occidentale imposée de force au reste du monde perdurent.

Toujours pour questionner l'enseignement portant sur les imaginaires de la colonialité dans l'île d'Hispaniola, il convient d'évoquer en outre la question des croyances religieuses et de l'insertion de la religion catholique dans les deux systèmes éducatifs haïtiens et dominicains. Nous parlerons notamment du conte populaire « Bouki et Malice » présent au cœur du système haïtien, dès les prémices de la conquête coloniale. Même si la religion est liée à la question de l'identité culturelle d'une Nation, comme le souligne le manuel scolaire de 7^e dominicain : « *la religion fait partie de la vie culturelle du peuple. Beaucoup de nos coutumes ont des bases religieuses* »¹¹⁰⁰, elle peut être aussi un véritable instrument de domination.

La République Dominicaine préserve les principes du catholicisme, présentée comme la religion de leur ancêtre colonial, non seulement pour diriger mais aussi pour dominer le système éducatif. Il est à souligner quant aux croyances religieuses que les manuels scolaires dominicains, comme par exemple celui de la classe de 7^e basique, n'enseignent pas seulement le catholicisme comme nous pouvons le voir dans les titres des leçons : « *La religion catholique au XIX^e siècle ; L'église protestante au XIX^e siècle ; La religion populaire le Vodou et autres*

¹⁰⁹⁸José Luis Alemán, *Estudios Sociales*, Santo Domingo, Centro Boró, Editora Búho, 2008, p. 12 : « *el "color" explica en buena medida el irrespeto histórico por el orden legal* ».

¹⁰⁹⁹Cité par Catherine Bourgeois, « Dis-moi quelle est la couleur de ta peau et je te dirai qui tu es, Phénotype, langage et stéréotypes en République Dominicaine », in : *Civilisation : Revue internationale d'anthropologie et de Sciences Sociales*, n° 62, 2013, p. 31-50, (p. 35), <https://journals.openedition.org/civilisations>, consulté le 10/03/2019.

¹¹⁰⁰*El Libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op. cit.*, p. 170 : « *la religión es parte de la vida cultural de los pueblos. Muchas de nuestras costumbres tienen sus bases en la religión* ».

manifestations religieuses »¹¹⁰¹. Ce même manuel scolaire met en évidence le syncrétisme religieux des esclaves qui ont essayé de préserver ainsi leurs croyances religieuses et leur identité. Pour éviter la répression, ils ont alors utilisé les symboles catholiques et ont recouru à la fois à la culture espagnole et à celle d’Afrique.

Haïti préfère, elle aussi, se servir de la religion comme instrument d’assujettissement et de division. Plus précisément, nous assistons à un ancrage des principes catholiques dans le système éducatif et, d’un autre côté, Haïti nie l’implication du vodou dans l’éducation, même si le vodou est indissociable du quotidien haïtien. Les manuels scolaires haïtiens ne préconisent pas le vodou comme religion nationale. Pourtant, l’Haïtien croit en l’existence d’êtres spirituels et est convaincu d’être dirigé par des forces mystérieuses. Alors, si le vodou participe de l’identité culturelle haïtienne, pourquoi n’est-il pas reconnu dans l’enseignement ?

Le choix de la valorisation du catholicisme encourage la perpétuation des inégalités dans les sociétés haïtienne et dominicaine. Les religieux catholiques y ont créé des écoles pour les fils des personnes les plus aisées dans ces sociétés. En ce sens, ces religieux ont continué à faire de la religion un instrument de domination et d’exclusion en connivence avec les agents éducatifs de ces deux pays. Déjà sous les rois catholiques : Fernando II d’Aragon et Isabelle I de Castille, le catholicisme était synonyme d’unité politique et constituait un élément idéologique de domination pour évangéliser les Autochtones. C’est l’un des héritages coloniaux qui a encouragé les oppresseurs locaux à dominer les peuples.

L’esclavage a été fermement établi et institutionnalisé par des accords entre religion et colons. Les colons étaient considérés comme des chrétiens et des évangélistes en utilisant la violence et l’inégalité sociale, surtout contre les Noirs. Non seulement la religion a consolidé l’extermination des Indigènes d’Amérique, mais au cours des années 1680 et 1780, l’esclavage a également été renforcé par la religion qui a consolidé la stratification raciale. Gerry Letang précise qu’ : « *Il y eut [...] dès les premiers temps coloniaux, une certaine assimilation culturelle* »¹¹⁰². Cette assimilation perdure encore dans les pays dominés : « *L’évangélisation des esclaves légitimait le statut de l’asservi et confortait l’ordre colonial* »¹¹⁰³. Le pouvoir religieux a donc participé de la déshumanisation de l’Autre en commençant par la destruction de sa spiritualité.

¹¹⁰¹ *El Libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op. cit., p. 170-171, « la religión católica en el siglo XIX, la Iglesia protestante en el siglo XIX, la religión popular, el Vodou y otras expresiones religiosas ».*

¹¹⁰² « Créolisation et créolité à la Martinique : essai de périodisation », *op.cit.*, p. 1.

¹¹⁰³ *Idem.*

En Haïti et en République Dominicaine, seules les institutions scolaires associées à l'église catholique sont subventionnées par l'État. Allouer des fonds à une partie des institutions scolaires et délaisser autre partie interroge... La République Dominicaine établit d'ailleurs son éducation sur des principes religieux et en exige l'application comme le souligne le premier article de la *Loi 2909* de 1951 de l'éducation : « *le contenu de l'éducation donnée par l'École Dominicaine sera basé sur les principes de la civilisation chrétienne et de tradition hispanique* »¹¹⁰⁴. Dans le deuxième chapitre de la *Loi 66-97*, dite *Loi Générale de l'Éducation*, révisée par le Ministère de l'Éducation Nationale de la République Dominicaine (MINERD), nous pouvons lire : « *l'ensemble du système éducatif dominicain est basé sur les principes chrétiens mis en évidence par le livre de l'Évangile qui apparaît sur les armoiries nationales et dans les mots "Dieu, Patrie et Liberté"* »¹¹⁰⁵. Cela montre combien la religion est un point central sur lequel se fondent les autorités éducatives dominicaines. Il est précisé qu' : « *avec les années, le système éducatif a connu des variantes selon les idéaux politiques et religieux de nos dirigeants* »¹¹⁰⁶.

Il en ressort que pour que perdurent la domination et les imaginaires de la colonialité, l'éducation et la politique contemporaines ne sont pas séparées de la religion catholique et du système politique colonial importés par les colons espagnols dans l'île d'Hispaniola.

Aujourd'hui, outre le poids de la colonisation, c'est la pauvreté qui affecte la vie économique, politique, sociale et même les questions environnementales comme nous le rappelle Leonardo Boff¹¹⁰⁷. Ce dernier est un représentant de la *Théologie de la Libération* qui dénonce le fait que les principales victimes du modèle colonial soient les pauvres et les « *terres crucifiées* »¹¹⁰⁸. Ainsi, les discours postcoloniaux considèrent, à l'instar de ce qu'affirme Homi K. Bhabha que : « *l'interrogation du colonisateur devient anormale, chaque terme que le missionnaire chrétien emploie pour communiquer la vérité divine est déjà conçu comme*

¹¹⁰⁴Cité par Jorge Max Fernández, *Sistema educativo dominicano : diagnóstico y perspectivas*, op.cit., p. 19 : « *El contenido de la educación dada por la Escuela Dominicana estará basado en los principios de la civilización cristiana y de tradición hispánica* ».

¹¹⁰⁵*Ley 66-97, Ley General de Educación*, op.cit., Chapitre II : « *Todo el sistema educativo dominicano se fundamenta en los principios cristianos evidenciados por el libro Evangélico que aparece en el Escudo Nacional y en la letra "Dios Patria y Libertad"* ».

¹¹⁰⁶*Sistema educativo en la República Dominicana*, op.cit., p. 111 : « *con el discutir de los años, el sistema educativo ha tenido variantes, de acuerdo con los ideales políticos y religiosos de nuestros gobernantes* ».

¹¹⁰⁷Cette question des problèmes environnementaux soulevée par L. Boff dans les comtés pauvres est très importante, car la détérioration de l'environnement est également la cause et le résultat d'un système économique et politique relié au système du capitalisme.

¹¹⁰⁸Cité par Luis Martínez Andrade, *Religion sans rédemption, contradiction sociales et rêves éveillés en Amérique latine*, Paris, Van Dieren, 2013, p. 123.

symbole choisi d'un discours d'erreur mortelle »¹¹⁰⁹. Car le discours du missionnaire fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales.

Il est à noter que dans la constitution haïtienne, l'État a accordé une place à la religion, mais il n'est pas précisé s'il y a un lien direct avec l'éducation. L'État haïtien, pour garder sa relation avec la religion des colons, seul instrument apte à entretenir selon lui un lien civilisationnel solide entre Haïti et les puissances occidentales, signe un Concordat entre S.S Le Souverain Pontifie Pie IX et le président Fabre Geffrard le 28 mars 1860. Nous rappellerons que l'article 1^{er} de ce Concordat stipule que : « *la religion catholique, apostolique et romaine, qui est la religion de la grande majorité des Haïtiens, sera spécialement protégée, ainsi que ses ministres, dans la République d'Haïti, et jouira des droits et attributs qui lui sont propres* »¹¹¹⁰. Pour rappel, hormis le président Henry Christophe, qui s'est soucié de l'éducation des habitants du Cap-Haïtien, nous constatons que sur le plan national, depuis l'Indépendance à 1860, le président Fabre Geffrard a été le seul qui accorda une place spéciale à l'éducation durant son gouvernement. Car, après la signature de ce Concordat, les missionnaires catholiques ont établi de nombreuses écoles en Haïti. Ils ont d'ailleurs encouragé l'instruction à une grande échelle et ont imprégné d'une éducation religieuse, civique et morale les enfants, les adolescents et les jeunes haïtiens.

La signature du Concordat a toutefois renforcé l'inégalité scolaire dans l'éducation haïtienne jusqu'à ce jour. Comme le rappelle Dimitri Lasserre : « *ceux qui l'approuvent sont, eux aussi, des adorateurs du mépris, des incarnations de la haine, des disciplines du colonialisme* »¹¹¹¹. L'école congréganiste, élaborée par la congrégation catholique, de bonne qualité, est dédiée aux enfants issus de familles aisées. Une autre catégorie d'écoles prolifère dans le pays, avec plusieurs structures distinctes et souvent de moins bonne qualité et est destinée à la masse populaire.

En somme, ce Concordat a permis à l'église catholique de dominer la population scolaire. Dans le même temps a été renforcée la disparité dans la société haïtienne ainsi que dans le milieu scolaire, comme le souligne Nathalie Luca en indiquant que ce traité a permis à l'Église de : « *mettre en œuvre sa propre discipline et de gérer ses biens sans empiètement de l'État*

¹¹⁰⁹Homi K. Bhabha, *The location of culture*, London and New York, Routledge, 1994, p. 134 : « *The colonizer's interrogation becomes anomalous, for every term which the Christian missionary can employ to communicate divine truth is already appropriated as the chosen symbol of some counterpart deadly error* ».

¹¹¹⁰Il est dit que dans l'Annexe n°2 : Le Concordat de 1860 et les conventions complémentaires, cité par Auguste Joint, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, op.cit., p. 492.

¹¹¹¹Néocolonialisme aux Antilles, *Introduction à l'étude des pays sans couleurs*, op.cit., p. 42.

[...]. Elle le sert en assumant l'éducation et l'instruction d'une élite occidentalisée, vitrine civilisée assurant la reconnaissance du pays à l'étranger»¹¹¹². Ce lien colonial fait qu'en Haïti la religion et plus précisément l'église catholique continue d'être un instrument de domination et de division.

En évoquant l'idée de la perpétuation d'une mentalité coloniale, il nous semble important de prendre l'exemple d'un conte fort présent en Haïti, à savoir : le récit de *Bouqui et Ti Malice*. Né en Haïti, il rappelle qu'après l'Indépendance, le 1^{er} janvier 1804, en raison du partage des parcelles de terre, les Nègres bossales et les Nègres créoles n'étaient pas d'accord entre eux. Ce récit fait écho à d'innombrables politiciens haïtiens ou à bon nombre de gouvernements haïtiens qui se conduisent comme Ti Malice à l'égard du peuple. Nous pensons, par exemple, aux fonds Pétro-caribe dilapidés et pillés par les gouvernements haïtiens de 2008 à 2019. L'actuel président Jovenel Moïse est d'ailleurs incriminé dans le rapport de la Cour Supérieure des Comptes pour mauvaise gestion et détournement des fonds de l'État. D'autre part, les pays dits alliés d'Haïti et les organisations qui se disent chargés d'établir la paix ont des attitudes impérialistes et se présentent comme Ti Malice pour piller Haïti, comme par exemple les États-Unis à travers l'Organisation des États Américains (OEA) et l'Organisation des Nations Unies (ONU).

Dans le manuel scolaire de *M'ap li ak kè kontan* n° 2, nous trouvons l'intitulé : *Bouki ak Ti-Malis* et il est raconté que :

Bouki envoie sa fille Boukinèt chercher du feu chez son parrain, Ti-Malis. Ce dernier le lui donne pour emmener à son père, Bouki. Puisque Boukinèt soupçonne que Ti-Malis était en train de frire des œufs, lorsqu'elle est arrivée au cours du chemin, elle éteint le feu et retourne chez Ti-Malis. Ce dernier lui donne un morceau d'œuf. Comme la graisse est restée dans sa main, son père, Bouki lui demande qu'est-ce que tu as mangé chez ton parrain ? Elle lui répond : il m'a donné de l'œuf frit.

Bouki est parti sous peu chez Ti-Malis, et lui dit tu es heureux mon compère parce que tu as de l'œuf, pourtant je n'ai rien à manger. Ti-Malis répond : j'en ai beaucoup d'autres, si tu veux demain dans la matinée je t'emmènerai dans mon poulailler où tu prendras des œufs en quantité. Bouki répond : mille et mille mercis. Bouki est parti, puis le lendemain avant même qu'il ne fasse jour, il passe chercher Ti-Malis très tôt. Ti-Malis connaît un poulailler de la zone dont le propriétaire habite tout près ; il emmène Bouki y chercher des œufs. Ti-Malis ouvre la porte pour entrer tous les deux. Il laisse Bouki à l'intérieur, puis il est sorti doucement, ensuite il ferme la porte. Les poules se réveillent, les chiens de la zone se mettent à aboyer, le propriétaire est venu et a trouvé Bouki à l'intérieur de son jardin en train de voler ses œufs. Il a battu Bouki et l'a emmené au chef de la zone pour le juger¹¹¹³.

¹¹¹²Nathalie Luca, « Laënnec Hurbon, Religion et lien social, L'Église et l'État moderne en Haïti », in : *Archives de sciences sociales des religions*, vol. 130, 2005, p. 113-202 (p. 113), <http://journals.openedition.org/assr/2333>, consulté le 27 juin 2018.

¹¹¹³Frères de l'Instructions Chrétiennes, *M'ap li ak kè kontan* n° 2, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps, (2018) 1985, p. 53-60. Nous proposons un résumé avec la traduction d'une histoire créée à partir du conte *Bouki et Malis*.

Ce récit de *Bouqui et Ti Malice* met en avant le couple ruse/bêtise et est étudié comme un élément de la tradition orale du patrimoine culturel haïtien. L'ethnologue et folkloriste Suzanne Comhaire-Sylvain a analysé ce conte et a écrit le *Roman de Bouqui* (1940) où elle montre que Ti Malice est un petit malin et astucieux alors que Bouqui n'est qu'un imbécile : « *Je puis faire de lui ce que je veux, Bouqui n'est qu'un âne !* »¹¹¹⁴. Bouqui représente le paysan qui est souvent trompé par le citadin, un illettré qui est trompé par un intellectuel ou un individu qui est trompé par un politicien. Ce récit est considéré comme un élément fondamental de la culture d'Haïti, mais n'a-t-il pas aussi laissé de lourdes traces sociétales ? Ce récit rappelle en effet que le système esclavagiste était fondé sur les : « *conditions déshumanisantes de la plantation, auxquelles l'esprit haïtien oppose une ré-humanisation de réaffirmation* »¹¹¹⁵. Dès l'établissement de la colonisation, les Africains, déterritorialisés de leur terre natale et réduits en esclavage dans le « Nouveau Monde », sont considérés comme des esclaves pionniers de la colonie. Ils sont ensuite appelés : « nègres créoles » quand ils se sont adaptés à ce nouveau territoire alors qu'ils sont des « nègres bossales » à leur arrivée. C'est cette atmosphère et cette dichotomie qu'illustrent les deux personnages Bouqui et Ti Malice.

Pour mieux appréhender ce récit, faisons référence à : *Ainsi parla l'oncle*¹¹¹⁶ de Jean Price-Mars qui propose de relier l'oncle Bouqui à un vieil africain. Bouqui serait le type du « nègre bossale », fraîchement déterritorialisé d'Afrique et se ré-territorialisant à Saint-Domingue. Sa lourdeur et sa bêtise sont l'objet de nombreuses brimades et d'impitoyables railleries de Ti Malice. Ce dernier est la personnification du « nègre créole », considéré comme plus adroit et même rusé. Concernant Bouqui, il existe d'autres explications de la provenance de ce nom. J. Price-Mars affirme que :

le terme de « Bouqui » semble être une simple déformation de « Bouriqui », nom générique que portait vers le 17^e siècle une tribu de la Côte des grânes et dont certains individus étaient importés, en fraude, à Saint-Domingue par les Anglais. On prétend qu'ils étaient indociles et ne s'accoutumaient guère du régime colonial¹¹¹⁷.

Dr. J. Price-Mars explique que dans l'histoire de *Bouqui et Ti Malice*, ces derniers sont des personnages qui s'expriment par paraboles et par sentences. Autrement dit, ils s'expriment presque toujours de façon symbolique. En Haïti, on a dit que parmi ces deux héros inséparables,

¹¹¹⁴Suzanne Comhaire-Sylvain, *Le Roman de Bouqui*, Montréal, Editions Leméac, 1940 (1937), p. 47.

¹¹¹⁵Sara Del Rossi, « La société haïtienne dans le recueil *Le Roman de Bouqui* de Suzanne Comhaire-Sylvain (analyse morphologique et sémiotique) », *Il Tolomeo*, vol. 18, 2016, p. 41-68 (p. 42), Uniwersytet Warszawski, Polska), <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/il-tolomeo/2016/18/art-10.14277-2499-5975-Tol-18-16-4.pdf>, consulté le 14/05/2019.

¹¹¹⁶*Ainsi parla l'oncle*, op.cit., p. 21.

¹¹¹⁷*Idem*.

Bouqui est la personnification de la bonne brute, de la force sans esprit tandis que Ti Malice représente la ruse. Tromper l'autre se retrouve alors à la base de la construction de certains contes haïtiens. Ce récit semble dès lors légitimer la hiérarchisation coloniale du pays. D'où la remarque de Rolphe Papillon: « *chacun essaie de tirer le meilleur parti de l'ignorance ou de la naïveté présumée de l'autre au lieu de conjuguer leurs atouts pour progresser ensemble* »¹¹¹⁸.

Les élites intellectuelles et politiques haïtiennes ainsi que la classe bourgeoise en général sont alors considérées comme des Ti Malice qui dupent le reste du peuple qui est considéré comme étant Bouqui. Ces personnages quasiment mythiques de Bouqui et de Ti Malice semblent contribuer à la fracture des classes sociales haïtiennes. Ils sont ancrés dans la réalité scolaire haïtienne à tel point que des manuels scolaires de lecture continuent de proposer ces histoires aux enfants. Ce récit fait perdurer l'imaginaire colonial et diffuse les luttes entre Nègres à Saint-Domingue.

2. Nationalisme ou patriotisme en Haïti et en République Dominicaine

En Haïti, l'indépendance chèrement acquise par le prix du sang des Aïeux est chantée au travers des sentiments dessalinien et louvertureien. Toutefois, ces sentiments sont exprimés dans les manuels scolaires de façon duelle parce qu'ils présentent J.-J. Dessalines comme un leader sanguinaire et brutal et Toussaint Louverture comme un chef lettré et sage. Quant à l'indépendance dominicaine, les discours se centrent sur la figure de Juan Pablo Duarte¹¹¹⁹ alors que les discours et actions des autres Ancêtres politiques de cette indépendance, notamment de couleur, ne pas sont cités.

En ce qui concerne le sentiment exprimé envers l'île comme espace géographie que se partagent ces deux pays, dans les manuels scolaires haïtiens l'expression « île d'Haïti » est privilégiée tandis que les manuels scolaires de la République Dominicaine préfèrent le terme « Hispaniola ». Ces constats nous amènent à des questionnements centraux : Quels types de citoyens forment ces systèmes éducatifs à travers de tels manuels scolaires de Sciences Sociales ? S'agit-il de générer du nationalisme ou du patriotisme ou autre chose ? Ces manuels scolaires forment-ils des citoyens politiques et démocratiques prêts à prendre le relai dans ces

¹¹¹⁸Rolph Papillon, « L'Haïtien entre Bouki et Malice, Réflexions pour comprendre notre réalité politique », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2014, p. 1, <https://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/157600/LHaitien-entre-Bouki-et-Malice>, consulté le 16/06/2019.

¹¹¹⁹Fondateur de la société La Trinitaria et principal idéologue de l'indépendance dominicaine, Juan Pablo Duarte triompha à deux reprises de la cause pour laquelle il se battit toute sa vie. Ainsi, en 1844, lorsque Santo Domingo obtint l'indépendance d'Haïti et en 1865, après l'annexion espagnole, la République dominicaine a été restaurée. Il y a eu avec lui des leaders comme Francisco del Rosario Sánchez et Ramón Mella.

deux pays en vue d'une vie d'harmonie ou bien reproduisent-ils des exemples stalinistes, trujillistes, duvaliéristes, boyéristes... qui visent à diviser pour mieux régner ?

Le type de relai de toute société dépend de la formation scolaire reçue et de la compétence politique ainsi générée. « *Les citoyens compétents politiquement posent des actes réfléchis en contexte scolaire et extra-scolaire dans une finalité de majoration démocratique, la démocratie devant permettre à toute l'humanité d'organiser, délibérément et dans l'intérêt commun, les forces socio-économiques pour développer les potentialités de chacun* »¹¹²⁰ remarque alors Marc-André Éthier.

Il convient de ce fait de comprendre tout d'abord le terme « nationalisme », notamment par rapport à la notion de « patriotisme », laquelle renvoie à la patrie.

Dans l'*Encyclopédia Universalis*¹¹²¹, le mot « nationaliste » est présenté comme ayant pour origine l'adjectif *nationalist* de l'anglais britannique. Il est mentionné dans la langue anglaise dès 1715. Il n'apparaît qu'à l'extrême fin du XVIII^e siècle en France pour désigner les excès du patriotisme jacobin, une idéologie qui a pour origine « la doctrine de la patrie en danger », qui a aussi permis de justifier des actions autoritaires. Le nationalisme se généralise dès lors selon une triple signification. Il peut être employé dans un sens péjoratif pour stigmatiser certaines formes exagérées du patriotisme. Il peut désigner aussi les revendications d'un peuple tyrannisé aspirant à l'indépendance. Nous pensons alors par exemple aux mouvements des esclaves noirs de Saint-Domingue de 1789-1803 contre la France et à ceux des habitants de *Santo Domingo* de 1838-1844, sous le nom de *la Trinitaria* pour s'opposer au pouvoir d'Haïti. Nous pensons notamment par exemple aux mouvements anti-Batista à Cuba entre 1956-1959 où : « *Les étudiants cubains ont été actifs tout au long du siècle dans la confrontation nationaliste, organisant généralement les groupes politiques qui ont confrontés pendant des années à la corruption et au déséquilibre social dans l'île, jusqu'à la prise du pouvoir par le gouvernement révolutionnaire* »¹¹²². Le terme « nationaliste » peut, enfin, servir d'étiquette, voire de profession de foi à certains regroupements qui affirment la prépondérance dans l'ordre politique de la défense des valeurs nationales et des intérêts nationaux.

¹¹²⁰ « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique », *op.cit.*, p. 650-683 (p. 659).

¹¹²¹ *Encyclopedia Univesalis*, *op.cit.*, p. 917.

¹¹²² Orlando Alborno, *Ideología y política en la universidad latinoamericana*, Venezuela, Instituto Societas, 1972, p. 145 : « *Los estudiantes cubanos estuvieron activos en la confrontación nacionalista, a lo largo del siglo, de ordinario organizando los grupos políticos que por años enfrentaron la corrupción y desajuste social que fue peculiar de la Isla, hasta la toma del poder por el gobierno revolucionario* ».

Par exemple, pour se débarrasser de l'occupation américaine établie en République Dominicaine de 1916-1924 et en Haïti de 1915-1934, des mouvements nationalistes anti-impérialisme ont été mis sur pied. Le manuel scolaire de 8^e basique dominicain (4^e en France) rapporte que « [...] *les nationalistes et le mouvement ouvrier sont unis ensemble sous le slogan de la pure et simple fin de l'occupation* »¹¹²³. Teresa Cañedo-Argüelles souligne que ce mouvement anti-nord-américain a été mené sous la bannière de l'"Union Nationale Dominicaine ", une organisation nationaliste présidée par Emiliano Tejera qui exigea : « *purement et simplement la fin de l'occupation nord-américaine* »¹¹²⁴. Ce même manuel scolaire de 8^e basique dominicain a mis notamment en évidence le mouvement nationaliste haïtien contre ces Étatsuniens. Il précise à ce titre que : « *depuis le début de l'invasion, il y avait des mouvements de résistance tant des élites urbaines et des intellectuels que des mouvements de résistance armée de caractère paysan et populaire, surtout dans le nord et le nord-est d'Haïti (...)* »¹¹²⁵.

Vu la domination des masses populaires, vu le désintéressement à prôner l'harmonie entre les Noirs et les Mulâtres, vu les diverses catégories d'éducation offerte, etc. est-ce qu'à l'heure actuelle les citoyens haïtiens et dominicains se retrouvent vraiment en vue de défendre des valeurs nationales ? Ils travaillent à priori d'avantage au profit des Occidentaux et, d'ailleurs, se replient sur eux plutôt que de proposer un modèle démocratique. C'est ce que fait remarquer Quentin Jagorel : « *le nationalisme est un repli sur soi, le patriotisme est un idéal* »¹¹²⁶.

Nous comprenons qu'une leçon patriotique est ce que l'on présente ou propose comme type parfait ou modèle absolu tandis que les manuels scolaires négligent, nous semble-t-il, d'inculquer tout sentiment d'amour filial ou des principes spirituels et moraux légués en héritage aux citoyens. C'est préférentiellement une approche du chacun pour soi qui prévaut, soit la défense de son intérêt personnel et de son idéologie. Quentin Jagorel montre qu'un patriotisme recherche ce qui est idéal même s'il peut être spontané et critique. Il est donc certes

¹¹²³*El Libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit., p. 48 : « como juntas nacionalistas y el naciente movimiento obrero, se unieron bajo la consigna de la pura y simple desocupación ».*

¹¹²⁴*Sobre la identidad dominicana: ocultamientos, des-velos y conflictos, op.cit., p. 6 : « la pura y simple desocupación norteamericana ».*

¹¹²⁵*Op.cit., p. 101: « desde los inicios de la invasión hubo movimientos de resistencia tanto de las élites urbanas y los intelectuales, como por la resistencia armada, de carácter campesino y popular sobre todo en el Norte y Nordeste de Haití (...)* ».

¹¹²⁶Quentin Jagorel, « Non au nationalisme, oui au patriotisme », 2016, p. 1, Blog : *Humanité*, <https://www.humanite.fr/non-au-nationalisme-oui-au-patriotisme-613343>, consulté le 19/05/2019.

chargé d'émotion, mais de façon plus réfléchi : « *le patriotisme est, quant à lui, plus ouvert et libre, moins exclusif* »¹¹²⁷.

En revanche, le nationalisme peut renvoyer au fascisme ou à un système politique autoritaire, associé avec le populisme et le totalitarisme au nom d'un idéal collectif suprême. Tomás Páes et ses collaborateurs considèrent à la suite du théoricien en philosophie et en Sciences Sociales Jürgen Habermas qu'en : « *se référant à cette question, il fait valoir que le nationalisme est la façon dont certaines élites manipulent de vastes secteurs sociaux* »¹¹²⁸. Pascal Adrien et ses collaborateurs ont rapporté que le Dr Lawrence Britt, professeur de sciences politiques, a établi quatorze caractéristiques présentes dans les régimes fascistes. Ces caractéristiques que nous citons en guise d'exemple se retrouvent répertoriées dans celles des pouvoirs nationalistes d'Haïti et de la République Dominicaine :

- L'excès de nationalisme : les régimes fascistes se considèrent comme des peuples investis d'une mission historique ou épique. Le discours et les manifestations à caractère nationaliste font partie de la vie sociale des citoyens-nes ;
- Le mépris pour la reconnaissance des droits de l'homme : le peuple endoctriné sous un régime fasciste accepte naturellement la suppression des droits au motif de l'intérêt national menacé par des ennemis-es ;
- L'identification d'un-e ennemi-e national-e ou d'un bouc émissaire qui est la cause des difficultés que vit la Nation ou la menace ;
- La prééminence de la force militaire ;
- le machisme et le sexisme dans les mœurs ;
- Le contrôle strict des mass médias [ou des médias de masse] ;
- L'obsession de la sécurité nationale ;
- l'interférence entre la religion et l'État ;
- La connivence avec l'aristocratie économique qui soutient le régime ;
- La suppression des droits syndicaux ;
- Le mépris pour l'art et la culture ;
- La police et la police politique toutes puissantes ;
- La corruption ;
- Les élections frauduleuses¹¹²⁹.

Ces caractéristiques précitées se retrouvent en grande partie dans la gestion de l'île d'Hispaniola de part et d'autre. Le nationalisme est rempli d'arrogance. Il est plus offensif que défensif tandis que le patriotisme est plus modéré et s'appuie sur la démocratie et le droit de tous, sur le civisme. De ce fait, y a-t-il vraiment des mouvements patriotiques dans cette île que ce soit au niveau de la politique ou des conflits permanents entre ces deux Nations sœurs?

¹¹²⁷ « Non au nationalisme, oui au patriotisme », *op. cit.*, p. 1.

¹¹²⁸ Tomás Páes (et coll.), *La voz de la diáspora venezolana*, Madrid, Los libros de la Catarata, 2015, p. 258 : « *Refiriéndose a este tema, sostiene que el nacionalismo es el modo en que ciertas élites manipulan amplios sectores sociales* ».

¹¹²⁹ « Les pratiques idéologiques en Haïti, Port-au-Prince, Institut international pour la démocratie et l'assistance électorale », *op.cit.*, p. 21.

L'historien Maurice Agulhon a estimé que : « *malgré le suffixe qui implique en général une idée ou une doctrine, le patriotisme a toujours désigné en fait un sentiment concret et spontané, intime* »¹¹³⁰. Il s'agit de développer des valeurs attachées à la citoyenneté. Ce sentiment d'attachement devrait être mis en pratique, comme cela est demandé dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie de l'île d'Hispaniola. Pour rappel, ces programmes visent à mettre en évidence les identités culturelles. Ils évoquent la question de la conscience caribéenne même si, dans la pratique, il ressort que les identités haïtiennes et dominicaines sont fermées l'une à l'autre.

Cependant, en empruntant les propos de Fernando Savater que rapporte Tomás Páes : « *les identités pré-politiques sont des obstacles au développement de la citoyenneté* »¹¹³¹, il nous semble que pour parler des identités caribéennes, il ne conviendrait pas de s'appuyer sur le sentiment nationalisme exacerbé développé par les élites d'Hispaniola. Évoquer la conscience caribéenne comme tendent à le préconiser les programmes officiels n'est pas une pratique réalisée de façon concrète. Car non seulement dans ces manuels scolaires se voient transcrits divers rejets de l'Autre dans la Caraïbe, mais aussi s'auto-identifier en tant qu'Haïtien et Dominicain relève de l'imaginaire parce que : « *le nationalisme est une doctrine d'exclusion et de repli, qui mène à la violence et dont rien de bon ne peut naître* »¹¹³². Le nationaliste ne tend-il pas alors à négocier avec les pays de l'Occident plus qu'avec ses « compatriotes » d'Hispaniola ? Par exemple, le nationalisme dominicain chasse les Dominicains d'origine haïtienne du territoire : « *ce nationalisme autoritaire et exalté qui rejette la pluralité de la population dominicaine crée des effets contradictoires qui cachent sa véritable fonction: la légitimation de l'injustice sociale* »¹¹³³. La chasse aux Dominicains descendants d'Haïtiens est un mouvement national d'exaspération, lié à un sentiment de haine et à des actes politiques privilégiant le rejet.

Toutefois, gagner sa liberté requiert des forces nationalistes pour se révolter afin d'acquérir un affranchissement politique et se débarrasser de l'oppression des despotismes, des pays dominants ou encore des colons. Ne relions-nous pas dès lors l'indépendantisme au

¹¹³⁰« Non au nationalisme, oui au patriotisme », *op.cit.*, p. 1.

¹¹³¹Cité par Tomás Páes : *La voz de la diáspora venezolana*, *op.cit.*, p. 258. « *Las identidades prepolíticas son obstáculos para el desarrollo de la ciudadanía* ».

¹¹³²« Non au nationalisme, oui au patriotisme », *op.cit.*, p. 1.

¹¹³³« El antihaitianismo dominicano entre la modernidad y la Sentencia 168/13: una aproximación a las raíces históricas del conflicto haitiano-dominicano », *op.cit.*, p. 81-99 (p. 95), « *Aquel nacionalismo autoritario y exaltado que rechaza la pluralidad de la población dominicana, crea efectos contradictorios que ocultan su verdadera función: la legitimación de la injusticia social* », <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/17028>, consulté le 11/03/2019.

nationalisme ? Par exemple, en 1804, Jean-Jacques Dessalines, et en 1844, Patricio Juan Pablo Duarte sont des indépendantistes qui ont remis en cause toute domination étrangère afin de donner naissance à Haïti et la République Dominicaine. En 1934, les Haïtiens et, en 1924, les Dominicains nationalistes se sont débarrassés des occupants Nord-Américains. À cet égard, rares sont les leçons du manuel de 8^e basique dominicain (4^e en France) qui ne portent sur des mouvements à caractère nationaliste. Par exemple, il est précisé que : « *Bien que les classes dirigeantes aient reçu les Américains, des dénonciations et des protestations sont rapidement apparues dans des journaux nationalistes, tels que Haïti Intégrale et La Patrie, ainsi que dans des organisations telles que l'Union patriotique, dont l'objectif était de rétablir la souveraineté nationale d'Haïti* »¹¹³⁴. Ce manuel scolaire laisse entendre que les mouvements de résistance vis-à-vis de l'invasion nord-américaine ont pris naissance en vue du bien-être de la Nation. Dans les manuels scolaires haïtiens, par exemple dans celui de 9^e et donc de année 4^e en France, nous avons relevé l'enseignement d'un sentiment nationaliste :

Pendant 21 ans, de 1804 à 1825, date de la reconnaissance de notre indépendance par la France, ce sera en Ayiti une véritable veillée d'armes. Le mot d'ordre de Dessalines est le suivant : « Indépendance intégrale sans aucune compromission avec l'étranger ». Seul Dessalines peut autoriser quelqu'un à prendre contact avec une délégation étrangère et il choisit toujours des gens réputés pour leur rigueur et leur conviction nationaliste¹¹³⁵.

En ce sens, les formulations du nationalisme sont centrées autour du concept d'État-Nation. Au demeurant, le nationaliste veut imposer politiquement, dans tous les domaines, la prééminence de sa Nation. Le patriotisme peut lutter quant à lui en union pour rétablir la souveraineté nationale, tout en respectant l'intérêt de l'Autre, car : « *le patriotisme, c'est d'abord l'amour des siens, le nationalisme, c'est d'abord la haine des autres* »¹¹³⁶ résumait parfaitement l'écrivain Romain Gary. Le nationalisme affirme alors la prédominance de l'intérêt de la Nation par rapport aux intérêts des groupes, des classes ou des individus. Cet intérêt s'accompagne d'une rancune vis-à-vis des autres. Zeev Sternhell note que : « [...] *les nationalistes du tournant du siècle [soit les néo-nationalistes des années 1890] ne pouvaient imaginer exprimer leur rébellion sans l'appui des masses...* »¹¹³⁷, c'est-à-dire que l'idéologie

¹¹³⁴ *El libro sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.* p. 101 : « *aunque las clases dirigentes habían recibido a los norteamericanos, no tardaron en surgir las denuncias y protestas en los periódicos de línea nacionalista, como Haití Integral y La Patrie, así como organizaciones como la Unión Patriótica, cuyo objetivo era restablecer la soberanía nacional de Haití* ».

¹¹³⁵ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale, op.cit.*, p. 103.

¹¹³⁶ « Non au nationalisme, oui au patriotisme », *op.cit.*, p. 1.

¹¹³⁷ Zeev Sternhell, *Ni droite ni gauche, l'idéologie fasciste en France*, Bruxelles, Éditions complexe, 2000, p. 151.

de ces nationalistes est une idéologie des masses par excellence, comme en Haïti et en République Dominicaine, ils ne peuvent faire leurs discours exacerbés sans l'appui des masses. Cependant, Zeev Sternhell souligne que : « *l'essence même du nationalisme est [...] le maintien de la cohésion du groupe-nation et la recherche d'un consensus* »¹¹³⁸ pour dépasser les oppositions intérieures et extérieures. Enfin, le nationalisme met la Nation, constituée en État, au premier rang des valeurs politiques et sociales, ce qui n'est pas obligatoirement le cas dans les diverses expressions du patriotisme.

a. Du patriotisme au nationalisme exacerbé

Un individu patriote doit aimer sa patrie ce qui suppose avoir un sentiment d'attachement, une volonté de se dévouer et de se sacrifier pour la défendre. Du même coup, si elle est nationaliste, cette personne ne voit pas que l'intérêt national passe avant celui des particuliers qui composent la Nation. Un individu dont le but est de défendre sa patrie, mais qui s'appuie sur la haine, ne serait plus un patriote, mais un nationaliste exacerbé. Parce que du moment où un individu veut dominer son peuple et notamment l'Autre, il identifie l'Autre en tant qu'ennemi de son identité. Il « expatrie » en quelque sorte son opposant politique. Le degré de violence peut déboucher sur un nationalisme exacerbé, comme dans les cas de Jean-Pierre Boyer, de François Duvalier, de Leónidas Trujillo, de Joaquín Balaguer, etc. Les présidents Jean-Pierre Boyer et Rafael Leónidas Trujillo y Molina, à leur époque, ont acquis respectivement le pouvoir à partir d'un sentiment patriotique et populiste et sont devenus, par la suite, des nationalistes exacerbés.

Quant au despotisme de Leónidas Trujillo et de son successeur Joaquín Balaguer, ils ne sont appuyés sur des éléments ethniques, en se voulant héritiers légitimes des Espagnols pour défendre une identité ethnique qui a avant tout à voir avec la question de différence culturelle et surtout avec la discrimination. Par exemple Anthony P. Maingot souligne : « *la capacité de la République Dominicaine à utiliser les identifications de race et de couleur lorsque cela convenait était évidente pendant les années Trujillo* »¹¹³⁹.

Soulignons que l'identité nationale et l'identité ethnique sont parfois confondues. L'ambiguïté entre les deux peut être volontairement retenue de par certains choix politiques et

¹¹³⁸ Zeev Sternhell, *La droite révolutionnaire 1885-1914*, Paris, éditions Gallimard, 1997, p. 69

¹¹³⁹ Anthony P. Maingot, *Race, Ideology, and the Decline of Caribbean Marxism*, Florida, University Press of Florida, 2015, p. 113 : « Again, the dominican capacity to use race and color identifications when convenient was evident in the Trujillo years »

idéologiques. L'Histoire d'un pays contribue à l'établissement de son identité nationale. Cette dernière est alors souvent construite dans le creuset de la guerre... Une ethnie entre en guerre contre une autre ethnie pour pouvoir constituer son identité nationale, comme par exemple dans le cas des Noirs de Saint-Domingue (l'actuelle Haïti) qui ont lutté contre les Français de 1789 jusqu'en 1804 et, ensuite dans le cas de *Santo Domingo* (l'actuelle République Dominicaine) qui a lutté contre la domination d'Haïti de 1838 jusqu'en 1844.

L'identité nationale d'un peuple évolue alors au cours du temps, en fonction des mouvements politiques et aussi des conflits entre les pays frontaliers. D'ailleurs, Ernest Renan¹¹⁴⁰ a affirmé dans sa fameuse conférence de 1882 que la Nation est (comme) une âme, un principe spirituel, et repose sur l'engagement politique des individus. Il semble notamment qu'elle est pour lui un contrat de vivre-ensemble tant interne qu'externe. Cette dimension externe se ressent dans le cadre de la mobilité des personnes.

Il est à rappeler que lorsque de forts flux migratoires s'établissent entre deux pays, les émigrants peuvent ensuite acquérir une autre citoyenneté. C'est le cas entre la République d'Haïti et la République Dominicaine même si cela ne cesse d'être questionné du fait d'une exacerbation dont les causes principales sont la répartition de l'île d'Hispaniola et les délimitations frontalières, comme l'a souligné Beguens Théus : « *la bataille dominicaine pour l'intégrité du territoire dominicain a été activement lancée au lendemain de l'occupation haïtienne, après 1844, et s'achève avec un gain diplomatique satisfaisant en 1929 par un traité de frontière concédant formellement les 2/3 de l'île aux Dominicains* »¹¹⁴¹. Ensuite, à la domination boyérienne (1822-1844), au massacre *cotorrito/perejil* (1937)¹¹⁴² s'ajoute la tentative de dédominicanisation des Dominicains d'origine haïtienne (2013).

Le nationalisme favorise donc la perdurance de la haine, la persécution politique, la discrimination, le préjugé de couleur de peau et le racisme et incite à la violence. Nous avons dès lors débouché, nous l'avons dit, sur un nationalisme exacerbé. C'est cette doctrine de rejet

¹¹⁴⁰Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?* (1882), Jean-Marie Tremblay et Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université de Chicoutimi, Québec, éd. Jean-Marie Tremblay, 2010, p. 50.

¹¹⁴¹*Le conflit haïtiano-dominicain, au-delà de l'arrêt 168-13, le massacre physique de 1937 et le massacre civil de 2013, op.cit.*, p. 19.

¹¹⁴² Les soldats trujillistes ont mis en demeure les Haïtiens de répéter sans accent le mot *cotorrito*, ou encore ils leur ont montré une branche de persil : *perejil*, un mot contenant la lettre j/la jota, particulièrement difficile à prononcer pour les étrangers.

et de repli qui se voit développée tant chez les Haïtiens que chez les Dominicains sur cette même et seule île. À ce propos, Pedro Domínguez dans le journal *El Caribe* affirme :

Le nationalisme est condamnable s'il est accompagné de haine. Le véritable nationaliste aime son pays, se bat pour maintenir son identité, ses traditions et sa culture et œuvre pour que ses citoyens vivent dans la dignité, dans le respect des autres nations et de leurs habitants. C'est pourquoi ça fait mal quand un Dominicain parle avec haine d'un Haïtien. J'ai souffert ici, en soulignant que ce n'est pas le comportement normal de notre peuple. Mais cela me tourmente également lorsqu'un Haïtien maudit un Dominicain¹¹⁴³.

Force est de constater le sentiment nationalisme exaspéré dans l'île et de voir comment ces deux peuples se « spécialisent » dans l'identification des ennemis tant intérieurs qu'extérieurs. Cependant, Vinicio Castillo Semán se réfère à la définition du nationalisme proposée dans le *Dictionnaire de l'Académie Royale de la Langue Espagnole* : « *Un sens fervent d'appartenance à une nation et d'identification sont sa réalité et son histoire. Idéologie d'un peuple qui, affirmant sa nature de nation, aspire à se construire en tant qu'État* »¹¹⁴⁴, pour prétendre vouloir défendre cette Nation contre les périls haïtiens. Castillo Semán dans le journal *El Listín Diario* n'admet pas que, face à une étrange entente avec des « gauchistes » et des « soi-disant leaders d'opinion », les défenseurs des intérêts aient tenté d'inculquer au peuple dominicain la « fausse version » selon laquelle le nationalisme dominicain est synonyme de haine et de xénophobie contre les Haïtiens. À cela il ajoute :

Pourquoi veulent-ils que les Dominicains aient honte d'être nationalistes? Parce que ce que l'on veut, c'est empêcher le citoyen sensé de ne pas oser défendre sa patrie et d'exprimer librement ses idées face à l'invasion croissante et massive d'Haïtiens clandestins par peur d'être apostrophé ou réprimé sous l'une des dénominations ou épithètes que nous avons juste énumérés¹¹⁴⁵.

¹¹⁴³Pedro Domínguez, « Nacionalistas, dominicanos y haitianos », Santo Domingo, *El Caribe*, 2018, p. 1 : « *El nacionalismo es condenable si va acompañado de odio. El verdadero nacionalista ama su país, lucha por mantener su identidad, tradiciones y cultura y trabaja para que sus ciudadanos vivan dignamente, siempre respetando a las demás naciones y a sus habitantes. Por ello me duele cuando un dominicano habla con odio de un haitiano. Eso lo he sufrido aquí, destacando que no es la conducta normal de nuestro pueblo. Pero también me atormenta cuando un haitiano maldice a un dominicano* », <https://www.elcaribe.com.do/2018/03/28/opiniones/nacionalistas-dominicanos-y-haitianos/>, consulté le 30/04/2019.

¹¹⁴⁴Vinicio Castillo Semán, « Nacionalismo... ¿ una vergüenza ? », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2018, p. 1 : « *Nacionalismo: Sentimiento fervoroso de pertenencia a una nación y de identificación son su realidad y con su historia. Ideología de un pueblo que, afirmando su naturaleza de nación, aspira a construirse como Estado* », <https://listindiario.com/puntos-de-vista/2018/03/19/507054/nacionalismo-una-verguenza>, consulté le 30/04/2019.

¹¹⁴⁵*Idem.* : « *¿ Por qué quieren que el dominicano se avergüence de ser nacionalista? Porque lo que se pretende es inhibir al ciudadano sensato para que no se atreva a defender a su patria y externar libremente sus ideas frente a la creciente y masiva invasión de ilegales haitianos por temor a ser apostrofado o reprimido bajo una de las denominaciones o epítetos que acabamos de enumerar* ».

Notons que face à cette question du nationalisme haïtien et dominicain, nous nous retrouvons souvent face à une dichotomie. Il y a des Haïtiens et des Dominicains qui peuvent avoir des discours inter-culturalistes, c'est-à-dire que certains sont prêts à l'acceptation de l'Autre et à une politique migratoire tandis que d'autres développent un discours idéologique ethno-centré, soit le rejet de l'Autre.

Haïti et la République Dominicaine, deux Nations sœurs, sont devenues deux ennemies héréditaires. Cette exacerbation des relations haïtiano-dominicaines a pour point de départ l'histoire de la colonisation de l'île. Pour rappel cette île passe du nom indien *Ayiti*, *Quisqueya* ou *Bohio* à *Española* ou *Hispaniola*¹¹⁴⁶ avec la « découverte » de 1492. Le nom de *Santo Domingo* a été utilisé aussi pour désigner l'ensemble de l'île. L'île réunissant Haïti et la République Dominicaine a donc été initialement une île unie. Elle est, par la suite, gouvernée par deux pouvoirs coloniaux avec, en 1640, la présence des Français dans l'île de la Tortue, à Port-de-Paix et à Port Magot, ce qui a induit la francisation de la partie occidentale où les Français s'étaient établis et à laquelle ils ont donné le nom de Saint-Domingue. « *L'île de La Tortue devient le centre le plus important des Flibustiers, des Boucaniers et des pirates d'origine française, anglaise, portugaise et hollandaise* »¹¹⁴⁷.

En un demi-siècle, une grande division se crée par l'affrontement des grandes puissances coloniales (la France, l'Espagne, la Hollande et l'Angleterre) qui se solde, nous l'avons déjà rappelé, par le partage de l'île en deux parties, avec le fameux traité de Ryswick en 1697. Ce traité stipulait que la partie occidentale du territoire (l'actuelle Haïti) appartient à la France et que la partie orientale (l'actuelle République Dominicaine) revenait à l'Espagne. On désigna toutefois l'ensemble de l'île sous le nom de Saint-Domingue (Saint-Domingue française et *Santo Domingo español*).

Il est à noter que l'île est réunifiée à plusieurs reprises avec par exemple l'unification de 1795 et celle de 1822. Une mésentente entre les deux puissances coloniales présentes oblige l'Espagne, en 1795, par le traité de Bâle, à céder la partie orientale de l'île (l'actuelle République Dominicaine) à la France. L'exacerbation de haine envers Haïti s'est développée

¹¹⁴⁶Dans les manuels scolaires haïtiens, « Hispaniola » est traduite par « Petite Espagne », *Histoire-Géographie et Éducation à la citoyenneté, classe de 8^e, op.cit.*, p. 86.

¹¹⁴⁷ Pedro Ureña Rib, « Saint-Domingue y Santo Domingo en el siglo XVIII : aparición de dos identidades en una sola isla, en la lejana frontera de dos imperios europeos », *Imágenes y representaciones en el Caribe y en las regiones ultraperiféricas de Europa*, Schoelcher, Université des Antilles et de la Guyane, 2003, p. 153-158 (p. 157), « *La isla de la Toturga se convierte en el centro más importante de filibusteros y bucaneros y de piratas de origen francés, inglés, potugués y holandés* », <https://dialnet.unirioja.es>, consulté le 25/06/2019.

en 1822 -parce qu'une année après l'indépendance éphémère (1^{er} décembre 1821) de la partie orientale de l'île (l'actuelle République Dominicaine) le président Jean-Pierre Boyer envahit et réunifie l'île-, jusqu'à la séparation définitive d'Haïti le 27 février 1844, laquelle est nommée : « *la separación del estado haïtiano/la séparation de l'État haïtien* »¹¹⁴⁸. Enfin, l'île d'Hispaniola est divisée en deux États indépendants (deux demi-îles): la République d'Haïti et la République Dominicaine. À partir de l'indépendance de la République Dominicaine, l'exaspération de la haine envers Haïti ne connaît plus de limites.

Le président Jean-Pierre Boyer se trouve dès lors à la tête de l'île dans son entier et ce pendant 22 ans. Cette époque a été terriblement violente. Ont été par exemple fermées les écoles pour ouvrir des prisons... Le gouvernement du président Jean-Pierre Boyer est très peu évoqué dans les manuels scolaires haïtiens de notre corpus. Il y est toutefois présenté tant qu'un nationaliste exacerbé, un destructeur plutôt qu'un bâtisseur pour l'île :

Mais Boyer qui dirigea le pays pendant 25 ans mena une politique sociale et économique contraire aux intérêts des paysans, des bourgeois noirs, des masses urbaines, d'une partie de la bourgeoisie mulâtre (les commerçants) et plongea le pays dans une crise sans pareille : ce fut la crise de 1843-1844¹¹⁴⁹.

Les manuels scolaires dominicains, quant à eux, mettent en exergue la politique d'unification du président Jean-Pierre Boyer rappelant, comme pour mieux inquiéter les Dominicains contemporains, sa déclaration de 1822 où il préconisait une île indivisible : « *Ce sol de liberté sur lequel il n'y a plus de système esclavagiste, et nous ne formons tous qu'une seule famille, dont les membres sont unis entre eux pour toujours pour une volonté commune, qui découle de la concordance d'intérêts communs* »¹¹⁵⁰.

Cette union politique, sous un régime de terreur, continue à jouer un rôle majeur dans le rapport conflictuel haïtiano-dominicain d'aujourd'hui. Ce choc mental pour les Dominicains et ces souvenirs de la gouvernance autoritaire du président Jean-Pierre Boyer conduisent en conséquence à un sentiment d'antihaitianisme. D'où la naissance de la notion de « Dominicanité » avec le président dictateur Rafael Leonidas Trujillo.

¹¹⁴⁸« Saint-Domingue y Santo Domingo en el siglo XVIII : aparición de dos identidades en una sola isla, en la lejana frontera de dos imperios europeos », *op.cit.*, p. 163.

¹¹⁴⁹*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 108.

¹¹⁵⁰*El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 88: « *Sobre este suelo de libertad ya no hay esclavo, y no formamos todos sino una sola familia, cuyos miembros están unidos para siempre entre sí por una voluntad simultánea, dimanada de la concordancia de los mismos intereses* ».

Dans un article intitulé : *Haití y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro* (Haïti et la République dominicaine : un conflit au présent, au passé et au futur), il est rapporté que : « *la notion de Dominicanité créée est très raciale et a provoqué beaucoup de racisme en République Dominicaine contre les Haïtiens* »¹¹⁵¹. La notion de « Dominicanité » a permis d’instaurer une idéologie conduisant au massacre des « Braceros », en 1937, dans les zones frontalières, avec une stigmatisation fondée sur la prononciation des mots *cotorrito* et *perejil*. Depuis, cette idéologie divise les Haïtiens et les Dominicains en deux groupes voulus clairement différents. De plus, elle a permis d’enraciner un nationalisme anti-haïtien et ce racisme déclaré à l’encontre des Haïtiens demeure prégnant jusqu’à aujourd’hui.

b. Manuels haïtiens : défense d’une identité nationale

Il est à souligner avant tout que l’un des principaux buts et objectifs généraux de l’éducation en Haïti, mentionné dans le curriculum de niveau collège consiste à assurer : « *la promotion de l’identité nationale et des valeurs culturelles* »¹¹⁵². En principe, les manuels scolaires en tant que vecteurs d’intégration sociale sont la reproduction des programmes officiels qui permettent de définir l’identité nationale. De plus : « *Elle [l’école haïtienne] constitue un facteur d’intégration et de cohésion nationale et vise, de ce fait à réconcilier le Jeune Haïtien avec son environnement culturel social et économique* »¹¹⁵³.

Au sens large du terme, l’identité nationale haïtienne peut-être définie comme la somme des particularités communes fondant la cohésion et la solidarité des haïtiens regroupés en un ensemble considéré comme constituant cette Nation. Tout manuel scolaire d’Histoire et de Géographie en général tend ainsi à enseigner le territoire, les institutions nationales, la religion ou l’ethnie afin de stimuler les apprenants pour l’acquisition d’un « tempérament national », d’un « caractère national », d’un « sentiment national », d’une « individualité nationale » ou d’une « conscience nationale ». Les manuels scolaires haïtiens comme par exemple celui de la classe de Terminale enseignent avec fierté l’histoire autour de la création du nouvel État haïtien : « *La conquête de l’indépendance est l’œuvre de l’Armée Indigène, armée formée de*

¹¹⁵¹Blog *Weebly.com*, « *Haití y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro* », (s.d.), p. 1 : « *La noción de dominicanidad creada es altamente racial y ha dado lugar a una gran cantidad de racismo en la República Dominicana contra los haitianos* », <http://iasespaniola.weebly.com/contexto-histoacuterico.html>, consulté le 16/05/2019.

¹¹⁵²*Curriculum de l’École Fondamentale Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle*, op.cit., p. 6.

¹¹⁵³*Idem*.

toutes les catégories sociales, mais principalement d'anciens esclaves. Les militaires sont maintenant à l'honneur »¹¹⁵⁴.

Dans ce manuel scolaire est enseignée la situation de la République d'Haïti au lendemain de 1804 avec J.-J. Dessalines comme toile de fond et divers autres mouvements patriotiques et gouvernements jusqu'au gouvernement du président Daniel Fignolé (1957). Georges Anglade, dans son ouvrage : *La géographie et son enseignement (Lettre ouverte aux professeurs)* avait alors conseillé de : « *développer une conscience sociale, le sens de la coopération dans le travail, l'ouverture vis-à-vis de l'autre, différent par la position sociale, la religion, la couleur, etc.* »¹¹⁵⁵. En conséquence, il serait possible de prendre en compte une identité nationale, sans se fermer par rapport à la République Dominicaine avec laquelle Haïti a connu des situations historiquement et géographiquement symétriques.

Or, dans le manuel scolaire de la classe de 7^e année (6^e en France), plus précisément dans la partie concernant la Géographie et la représentation de la carte de l'île, c'est la singularité d'Haïti qui est valorisée, car cet enseignement est fait avec des cartes de demi-île pour enseigner brièvement les plaines, massifs, presqu'île et départements d'Haïti.

Le manuel scolaire de 8^e année (5^e en France) présente les colonies, le *Code noir*, la révolution de Saint-Domingue avec une vue d'ensemble sur Toussaint Louverture. La partie Géographie présente des cartes mortes de demi-île ainsi que les départements d'Haïti. Le manuel scolaire de 9^e année aborde la bravoure de Toussaint Louverture et de Jean-Jacques Dessalines et ses paroles célèbres, la formation du nouvel État en présentant les deux types d'actes de naissance haïtien : celui du citoyen et celui du paysan, mais ne retient pas la représentation de l'île. Le manuel scolaire de 3^e met en exergue l'économie, la population ; les manuels scolaires de Seconde et de Première enseignent Toussaint Louverture, Jean-Jacques Dessalines... et mettent donc en avant le sentiment patriotique avec des remarques du type suivant: « *la conquête de notre Indépendance par les troupes sur l'Armée française a suscité un sentiment très fort de fierté nationale et une détermination farouche à en assurer la défense* »¹¹⁵⁶. Les manuels de la 7^e année à la 3^e proposent un enseignement d'éducation civique, portant sur la construction de l'identité personnelle, les droits et les devoirs du citoyen, la démocratie, le patrimoine naturel et la patrie. Par exemple, dans le manuel scolaire de 3^e, il est

¹¹⁵⁴*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit., p. 14.*

¹¹⁵⁵*La géographie et son enseignement (Lettre ouverte aux professeurs), op.cit., p.32.*

¹¹⁵⁶*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^e, op.cit., p. 242.*

écrit : « le symbole de la patrie, c'est, en Haïti, le drapeau bleu et rouge formé de deux bandes d'étoffe d'égales dimensions : l'une bleue en haut, l'autre rouge en bas, placées horizontalement »¹¹⁵⁷. Ce drapeau, symbole de la patrie, a eu différentes versions au fil du temps. Il est dit que le bleu représente le peuple noir et le rouge : le peuple des métis, soit une union entre les Noirs et les Mulâtres, qui n'est pourtant pas une réalité.

Le manuel scolaire de la classe de Terminale, avant l'entrée à l'université, aborde les questions typiquement nationales, mais il n'évoque que des gouvernements anciens. Ce manuel scolaire le fait pour inculquer un sentiment national à l'élève. Il n'empêche que le manque d'enseignement d'une Histoire plus récente liée à la réalité haïtienne actuelle creuse comme un fossé. D'ailleurs, ce manuel scolaire de Terminale souligne que : « l'élite haïtienne va se trouver tiraillée entre deux cultures : la culture africaine et la culture occidentale. On parle d'ambivalence culturelle, situation qui l'écarte de toute originalité »¹¹⁵⁸. Pourtant, selon Georges Anglade quant à l'acquisition de connaissances pour l'enseignement autour de l'espace géographique haïtien, il faudrait : « connaître les notions et concepts permettant d'étudier la production et l'évolution de l'espace haïtien et tenter de définir rigoureusement les maîtres-mots de la réalité haïtienne »¹¹⁵⁹.

Les manuels scolaires de notre corpus défendent l'identité nationale, mais représentent peu la réalité actuelle haïtienne. Dans beaucoup de programmes officiels des pays anciennement colonisés, comme ceux d'Haïti, la tendance à survaloriser des particularismes nationaux et régionaux n'entre pas dans la politique des personnes responsables du système éducatif. Les éléments cognitifs évaluatifs et idéologiques actuels, tels que l'évolution contemporaine ou le quotidien du pays avec ses croyances religieuses, sa gastronomie, le fonctionnement des institutions haïtiennes, la question de langue, etc. sont loin d'être inscrits dans ces manuels scolaires. Ces manuels scolaires soulignent en revanche l'apport des Indigènes et celui des Européens dans la formation identitaire haïtienne. Il appert également que ces manuels scolaires, nous l'avons dit, sont peu ouverts sur les Caraïbes, c'est-à-dire que le sentiment d'appartenance régionale ou la défense d'une identité caribéenne n'est pas valorisée dans les manuels scolaires haïtiens.

Qu'en est-il dans les manuels scolaires dominicains ?

¹¹⁵⁷ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^e, op.cit.*, p. 242.

¹¹⁵⁸ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 24.

¹¹⁵⁹ *La géographie et son enseignement (Lettre ouverte aux professeurs), op.cit.*, p. 31.

c. Manuels dominicains : défense d'une identité nationale

Dans les Caraïbes, l'identité de chaque État-Nation est née pour le moins à partir de la rencontre de trois continents aux horizons économiques et culturels très distincts : l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. Le processus historique de la construction identitaire de chaque État-Nation, comme la République Dominicaine et d'autres États, est lié à la question de l'héritage colonial. Le système éducatif tend encore à transmettre des savoirs coloniaux. C'est pourquoi, en termes de construction identitaire et de défense d'identité nationale, il y a toujours présence d'un sentiment d'opposition. Toutefois, l'opposition n'est pas clairement énoncée à partir des programmes officiels et les acteurs des systèmes éducatifs disent notamment qu'ils souhaitent l'intégration de tous et le vivre-ensemble. Déjà, l'une des finalités de l'éducation dominicaine est d'orienter l'élève vers la formation de certaines valeurs et attitudes, maintenues à partir d'héritages socio-historiques. Dans les programmes officiels du Niveau Basique dominicain (niveau collège) il est dit que :

L'éducation de base joue un rôle fondamental dans le processus de construction de l'identité. Ce processus commence avec la naissance du sujet, se construit par rapport aux autres, implique la reconnaissance de l'originalité personnelle, la différence avec les autres et la perception de soi-même et de la complémentarité. L'identité personnelle et sociale est forgée dans un scénario historique et culturel-social spécifique¹¹⁶⁰.

Il est alors suggéré de construire une connaissance significative de l'identité nationale, valorisant la Dominicanité à travers une pratique éducative prenant en compte les autres cultures et leurs relations avec les processus syncrétiques dérivés de ces contacts socioculturels. En ce sens, les programmes officiels demandent que l'enseignement de l'Histoire et de Géographie s'inscrive dans une prise de conscience nationale, caribéenne et américaine. Qu'en est-il alors concrètement dans les manuels scolaires ?

Pour rappel, à l'exception du manuel de *Tercero de Bachillerato* (Première en France) qui s'intéresse à une histoire du monde extérieur, les manuels scolaires dominicains de notre corpus enseignent l'Histoire de l'Amérique et celle des peuples des Caraïbes en offrant la construction d'une identité très ouverte, soit une médiation entre l'Histoire universelle et l'Histoire dominicaine. Cet enchaînement qui est présenté selon une évolution logique permet

¹¹⁶⁰ *Plan Decenal de Educación Instituciones que lo conforman, Educación Básica, op.cit., p. 19 : « La Educación Básica cumple un papel fundamental en el proceso de construcción de identidad. Este proceso se inicia con el nacimiento del sujeto, se construye en relación con los otros, supone el reconocimiento de la originalidad personal, la diferencia con los demás y la percepción de sí mismo y de sí misma en complementariedad. La identidad personal y social se forja en un escenario y tiempo histórico-cultural-social concreto ».*

aux élèves de caractériser de manière critique leur identité en tant que citoyens dominicains, antillais/caribéens, américains et mondiaux.

Cependant, l'identité nationale dominicaine peut être perçue selon deux conceptions ou deux visions différentes. D'une part, il y a des Dominicains pro-hispaniques et anti-haïtiens qui se sentent blancs/indiens et, d'autre part, il y a des Dominicains qui acceptent de se rapprocher de l'Afrique. Alors deux idéologies s'opposent dans les débats ainsi que dans les écrits autour de l'identité nationale dominicaine. C'est pourquoi certains auteurs dominicains sont très sensibles à cette question dans leurs travaux de recherche. Par exemple, María Consuelo Gimeno dans son ouvrage : *Las ciencias sociales en los procesos educativos de sujetos democráticos/Les Sciences Sociales dans les processus éducatifs des matières démocratiques*¹¹⁶¹, a ressenti combien il est important de souligner le rôle des idéologies dans contenus des manuels scolaires et des programmes officiels, et dans l'élaboration d'explications dans le domaine des Sciences Sociales. À ce titre, María Consuelo Gimeno a sélectionné un texte de Joaquín Balaguer, tiré de son livre : *La Isla al revés/L'île à l'envers*(1983)¹¹⁶² et a choisi un autre texte, tiré de son livre : *Santo Domingo: cultura, política e ideología/Santo Domingo : culture, politique et idéologie* de Franklin Franco (1979)¹¹⁶³. Selon María Consuelo Gimeno, ces textes correspondent aux visions et aux intérêts des groupes sociaux qui déterminent certaines manières de comprendre l'identité nationale dominicaine :

- (1) La dénationalisation de Santo Domingo, pratiquée depuis plus d'un siècle par le commerce avec le pire de la population haïtienne, a fait des progrès inquiétants. Notre origine raciale et notre tradition en tant que peuple hispanique ne doivent pas nous empêcher de reconnaître que la nationalité risque de se désintégrer si des solutions radicales ne sont pas utilisées pour lutter contre la menace provenant du voisinage du peuple haïtien. Le premier indice de cette dénationalisation est le déclin ethnique progressif de la population dominicaine. Mais la diminution de ses caractères somatiques primitifs n'est que le signe le plus visible de la dénationalisation du pays qui perd progressivement sa physionomie espagnole.¹¹⁶⁴

¹¹⁶¹María Consuelo Gimeno, « Las ciencias sociales en los procesos educativos de sujetos democráticos », in *Cuadernos de Sociedad y Educación*, República Dominicana, Centro Cultural Poveda, n° 13, 2001, p. 1-112 (p. 26).

¹¹⁶²*Idem.*

¹¹⁶³*Ibidem.*

¹¹⁶⁴*Ibidem* : « *La desnacionalización de Santo Domingo, persistentemente realizada desde hace más de un siglo por el comercio con lo peor de la población haitiana, ha hecho progresos preocupantes. Nuestro origen racial y nuestra tradición de pueblo hispánico, no nos debe impedir reconocer que la nacionalidad se halla en peligro de desintegrarse si no se emplean remedios drásticos contra la amenaza que se deriva para ella de la vecindad del pueblo haitiano. El primer indicio de esta desnacionalización lo constituye la decadencia étnica progresiva de la población dominicana. Pero la disminución de sus caracteres somáticos primitivos es sólo el signo más visible de la desnacionalización del país que va perdiendo poco a poco su fisonomía española* (Joaquín Balaguer, *La Isla al revés*, 1983) ».

- (2) Dans l'histoire culturelle de notre peuple, il n'y a pas un seul trait qui n'ait été victime de manipulation antinationale biaisée de la pensée oligarchique prohispanique... On ne peut parler ici d'une telle vertu, sous peine du crime contre la patrie, d'influence culturelle africaine. Même le poète, qui au sein de l'intelligentsia est presque toujours le plus audacieux, n'a pas touché le moule idéologique imposé par la pensée oligarchique. Santo Domingo n'a pas eu, comme les autres Antilles, de mouvement nègre retentissant dans la poésie cultivée. Même l'énorme impulsion enregistrée par la poésie afro-antillaise après la deuxième décennie du XX^e siècle n'a pas poussé la poésie dominicaine à s'intéresser de plus près au Noir¹¹⁶⁵.

Il est vrai que certaines fois nous relevons des points sensibles qui montrent que les manuels scolaires prônent davantage la Dominicanité liée à l'hispanité en se désintéressant de l'Africanité. Cependant, dans beaucoup de leçons de ces manuels scolaires est véhiculée une vision se rapprochant de celle de Franklin Franco, recherchant en tout cas l'héritage de l'Afrique dans l'identité dominicaine.

Beaucoup de points ou leçons traités dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie dominicains sont orientés vers un objectif spécifique, à savoir : celui de faire remarquer l'expression de la défense d'une identité nationale. Des expressions, comme par exemple : « *El movimiento nacionalista/Le mouvement nationaliste* »¹¹⁶⁶, sont utilisées pour « sauver » la souveraineté nationale face aux occupants nord-américains. « *La semana patriótica/La semaine patriotique* »¹¹⁶⁷ est une autre expression utilisée pour parler de la protestation contre l'intervention nord-américaine. Dans le manuel scolaire de 6^e basique dominicain, il y a un chapitre intitulé : *El criollo americano/Le créole américain*¹¹⁶⁸ qui aborde comment se développent les dimensions politiques, socio-culturelles et le sentiment d'appartenance nationale. Et la leçon : *El criollo dominicano/Le créole dominicain* présente plus précisément cette question : « ¿ *Te has preguntado lo que significa ser dominicano o*

¹¹⁶⁵ « Las ciencias sociales en los procesos educativos de sujetos democráticos », *op.cit.*, p. 26 : « *En la historia cultural de nuestro pueblo no hay un solo rasgo que no haya sido víctima de la manipulación tendenciosa antinacional del pensamiento oligárquico prohispanico... En tal virtud no puede hablarse aquí, so pena de crimen de lesa-patria, de influencia cultural africana. Ni siquiera el poeta, que dentro de la intelectualidad resulta casi siempre el más atrevido, incursionó contra el molde ideológico impuesto por el pensamiento oligárquico. Santo Domingo no ha tenido, al igual que las otras Antillas, un sonoro movimiento negroide dentro de la poesía culta. Ni siquiera el enorme impulso que registró la poesía afro-antillana después de la segunda década del siglo XX, movió a la poesía dominicana a interesarse con profundidad por el negro* (Franklin Franco, *Santo Domingo: cultura, política e ideología*, 1979) ».

¹¹⁶⁶ *El libro sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 48.

¹¹⁶⁷ *Idem.*

¹¹⁶⁸ *El libro sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 154-162.

dominicana ?/T'es-tu demandé que signifie être dominicain ou dominicaine ? »¹¹⁶⁹ vise à sensibiliser l'élève sur son appartenance identitaire.

Ce même manuel scolaire continue d'expliquer qu'il est vrai que les Espagnols ont découvert et conquis *nuestra isla/notre île*, mais qu'au fil du temps, nombre d'entre eux ont abandonné Hispaniola. Dès lors, ceux qui y sont restés ont développé une culture différente des cultures hispaniques péninsulaires, soit une culture propre à « *nuestra isla/notre île* » et liée à plusieurs facteurs dont: « *une réalité physique différente de celle de l'Espagne et de l'échange culturel du mélange d'Espagnols, Indiens et Africains* »¹¹⁷⁰. De même, « [...] *les Créoles dominicains ont pris conscience de leur identité et sont devenus les leaders de la lutte pour l'indépendance* »¹¹⁷¹. Dans le manuel scolaire de 7^e basique dominicain (5^e en France), la leçon intitulée : *La lucha por la soberanía de la República Dominicana/La lutte pour la souveraineté de la République Dominicaine* enseigne l'opposition des Dominicains à la Couronne espagnole en vue de défendre et de récupérer leur souveraineté nationale. Nous pouvons lire à ce sujet : « *Le peuple dominicain, à différents moments de son histoire, a dû prendre les armes pour défendre et recouvrer sa souveraineté nationale* »¹¹⁷². En accentuant cette détermination, ce manuel scolaire cherche donc à inculquer l'expression d'un sentiment national à l'apprenant dominicain.

Cette défense de l'identité nationale est faite plus amplement par le biais de l'analyse et de la valorisation de la constitution dominicaine ou au travers de la reconnaissance des efforts des Trinitaires, des pères de la patrie : Juan Pablo Duarte, Francisco del Rosario Sánchez et Matías Ramón Mella, même si ce sont les discours de Duarte qui sont plébiscités. L'identité nationale est une fois de plus présentée au travers de l'enseignement de la présentation du Serment Trinitaire, de l'Acte de la Séparation dominicaine du 16 février 1844 et de l'Acte de l'Indépendance de la Restauration. Ce manuel scolaire de 7^e basique affirme : « *Nous, habitants de la partie espagnole de l'île de Saint-Domingue, déclarons, par le biais de cet Acte d'indépendance, devant Dieu, le monde entier et le trône d'Espagne, des raisons justes et juridiques qui nous ont obligés à prendre les armes pour restaurer la République Dominicaine*

¹¹⁶⁹*El libro sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit., p. 160.*

¹¹⁷⁰*Idem* : « *Una realidad física diferente a la de España y el intercambio cultural propio de la mezcla de españoles, indígenas y africanos. [...] los criollos dominicanos fueron tomando conciencia de su identidad y se fueron convirtiendo en los líderes de las luchas independentistas* ».

¹¹⁷¹*Ibidem.*

¹¹⁷²*El libro sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit. p. 156* : « *El pueblo dominicano en diferentes momentos de su historia ha tenido que tomar las armas para defender y recuperar la soberanía nacional* ».

et retrouver notre liberté »¹¹⁷³. Ceci a pour but de stimuler les apprenants à baigner dans l'imaginaire collectif dominicain et à défendre leur identité nationale, acquise dans des luttes sanglantes.

Ce même manuel scolaire, lorsqu'il aborde l'aspect culturel évoque : *El surgimiento de la cultura popular/La montée de la culture populaire*, à travers laquelle ce manuel enseigne le divorce avec l'influence hégémonique espagnole sur la République Dominicaine. Il précise : « *lorsque nous avons cessé d'être une colonie espagnole, l'influence culturelle exercée par l'Espagne sur notre société a été considérablement réduite et nos propres caractéristiques ont eu la possibilité d'être reconnues comme des traits culturels dominicains* »¹¹⁷⁴. Cette rupture avec l'influence de l'Espagne soulignée par ce manuel scolaire privilégie l'expression dominicaine et tout ce qui serait la Dominicanité.

En se référant au manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Première en France), dans la leçon : *Independencia nacional /Indépendance nationale*¹¹⁷⁵, sont enseignés les plans et les stratégies mis en place pour se séparer d'Haïti ainsi que les démarches pour proclamer l'indépendance nationale dominicaine. Tout ceci est enseigné en vue de faire comprendre à l'élève dominicain le lien qu'a son identité avec son récit historique national. Dans ce manuel scolaire, il y a donc un récit dominicain introduit par l'acte de séparation de la République Dominicaine avec Haïti.

À noter qu'il y a toutefois un rapprochement dans la façon dont se construisent les identités nationales haïtienne et dominicaine. Mais elles sont montrées diamétralement opposées l'une à l'autre. Alors qu'autour des relations inter-caribéennes et de la formation d'une certaine solidarité attenante « *il y a une tradition historique de créolisation qui fait que l'identité antillaise n'est pas exclusive de l'autre, au contraire, les Caribéens depuis cent ans sont de plus en plus poussés vers une espèce d'errance qui les place à l'opposé de l'enfermement* »¹¹⁷⁶ explique Édouard Glissant. Entre la vision d'Haïti et celle de la République Dominicaine, il existe une différence énorme dans les programmes officiels et dans le quotidien.

¹¹⁷³*El libro sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.* p. 156 : « *Nosotros los habitantes de la parte Española de la Isla de Santo Domingo manifestamos por medio de la presente Acta de Independencia, ante Dios, al mundo entero y al trono de España, justos y los legales motivos que nos han obligado a tomar las armas para restaurar la República Dominicana y reconquistar nuestra libertad...* »

¹¹⁷⁴*Op.cit.* p. 160 : « *Cuando dejamos de ser colonia española, se redujo sustancialmente la influencia cultural que España ejercía sobre nuestra sociedad y nuestras características propias tuvieron la oportunidad de ser reconocidas como rasgos culturales dominicanos* ».

¹¹⁷⁵*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de bachillerato, op.cit.*, p. 60.

¹¹⁷⁶« L'Europe et les Antilles : Une interview d'Édouard Glissant », *op.cit.*, p. 1.

En somme, ce n'est pas la perspective d'identité rhizomique -proposée par G. Deleuze et F. Guattari et reprise par E. Glissant- qui prédomine face à la conception de la racine unique. Ces deux peuples cohabitant une même île s'opposent entre eux.

L'approche glissantienne : « *Mon lieu qui est incontournable, je le relie à tous les lieux du monde sans en excepter un seul, et dès ce moment-là, je sors de l'identité de racine unique et je commence à entrer dans l'identité rhizome, c'est-à-dire dans l'identité relation* »¹¹⁷⁷ peut aider à faire penser l'enseignement autrement. Il n'empêche que les manuels scolaires dominicains ont tendance à montrer qu'ils défendent certes une identité nationale dominicaine, mais aussi caribéenne et cela de façon plus développée que les manuels scolaires d'Haïti.

3. De la construction des « consciences nationales » distinctes et opposées

Étymologiquement, le mot « conscience » vient du latin *conscientia* et de *scire*, termes qui signifient : « savoir ». Selon le *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL) : « [Chez l'homme, à la différence des autres êtres animés] Organisation de son psychisme qui, en lui permettant d'avoir connaissance de ses états, de ses actes et de leur valeur morale, lui permet de se sentir exister, d'être présent à lui-même »¹¹⁷⁸. La conscience est, en d'autres termes, selon le *Dictionnaire Larousse*¹¹⁷⁹, une connaissance, intuitive ou réflexive immédiate, que chacun a de son existence et de celle du monde extérieur ou une représentation mentale claire de l'existence, de la réalité de telle ou telle chose. Elle est en effet le premier maître d'un être humain qui commence à avoir l'âge et la capacité à réfléchir ou à penser et à agir.

On fait souvent référence à une « conscience nationale » lorsqu'il s'agit de souligner l'appartenance à une Nation. L'éducation, en tant qu'institution suprême de l'État, prépare à l'idée d'État national, à partir des manuels scolaires en général et de ceux d'Histoire et de Géographie en particulier, lesquels transmettent aux sujets sociaux le récit officiel de la Nation, afin de parvenir efficacement à la diffusion de valeurs nationales, de modèles nationaux et à la constitution d'une identité nationale commune. L'expression « conscience nationale » que d'aucuns qualifient de « nationalisme », comme toutes les autres consciences, est un sentiment

¹¹⁷⁷ « L'Europe et les Antilles : Une interview d'Édouard Glissant », *op.cit.*, p. 1.

¹¹⁷⁸ *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL), <https://www.cnrtl.fr/definition/conscience>, consulté le 20 mars 2019.

¹¹⁷⁹ *Dictionnaire Larousse*, www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conscience/18331#ej3l6H4YAIRjC28f.99, consulté le 20 mars 2019.

intérieur éprouvé par un individu, mais qui met ici en exergue le fait d'appartenir à une Nation. Cette conscience se construit justement par l'enseignement, car ce sentiment n'est pas inné. Il importe pour un État de savoir reconnaître et connaître sa « culture » et son Histoire pour proposer un enseignement pour aider à faire face aux manques de prise de conscience possibles dans certaines sociétés. Aussi, les manuels scolaires, notamment d'Histoire et de Géographie, participent de l'expression de l'attachement à la terre natale et d'un sentiment de bonne conscience à cet égard. Ils peuvent donc pousser à être nationaliste.

La consolidation de la conscience nationale fait partie intégrante de la stratégie du développement des États haïtien et dominicain modernes. La conscience nationale est connexe à l'éducation à la citoyenneté. Cette éducation vise également à inculquer un niveau de moralité à l'individu. En effet, l'Histoire est l'une des matières déterminantes dans le développement de la citoyenneté d'un pays. Le mot « citoyenneté » vient du mot « citoyen » qui lui-même vient du latin *civis* et désigne celui qui remplit ses devoirs et jouit de droits civiques et politiques dans une communauté. Acquérir une citoyenneté, c'est d'abord être accepté comme pouvant jouir de droits propres. La jouissance de droits devrait être un but majeur et est, en tout cas, un problème réel dans les ex-pays colonisés. Or, actuellement on parle de démocratie. Cela signifie que tout le monde a le droit de vivre avec une pluralité de points de vue et dans un vivre-ensemble apaisé. Le sens de l'idée de la citoyenneté est, en fin de compte, le fait qu'il y ait une relation entre les hommes par la politique.

Toutefois, nous assistons à une culture politique (dé)calquée à partir du modèle colonial qui est par avance corrompue en ce qu'elle ne propose pas les mêmes possibilités à tous, du fait notamment, en contexte caribéen, du poids de la pigmentocratie. Les manuels scolaires haïtiens et dominicains ont surtout tenté de permettre que chacun puisse être capable de défendre son propre pays. C'est notamment l'un des grands rôles de l'éducation civique. Néanmoins, il y a beaucoup d'éléments implicites. Dans ces ex-pays colonisés, nous notons une incapacité en ce qui concerne la défense des intérêts nationaux. Ainsi, en Haïti, ceux qui aspirent au pouvoir et qui semblent avoir une conscience nationale travaillent souvent plutôt en faveur des pays étrangers.

a. En République d'Haïti

Le curriculum de niveau collègue haïtien mentionne que : « *L'École Haïtienne Nouvelle a pour mission de développer la conscience nationale, le sens des responsabilités et l'esprit*

communautaire, par l'intégration dans son contenu des données de la réalité haïtienne »¹¹⁸⁰. C'est donc l'une des finalités de l'éducation haïtienne que de rénover Haïti. Et, ce faisant, les cours de Sciences Sociales sont destinés à développer un sentiment national. Ils devraient faire prendre conscience de la manière de penser et de vivre, faire prendre conscience des réalités politiques, socio-économiques et culturelles du pays tout en permettant de porter un regard sur le pays voisin, en favorisant la compréhension des structures géopolitiques de l'île, de la Caraïbe et de l'Amérique.

Pour mieux appréhender la construction de la conscience nationale proposée par l'école haïtienne, il faudrait rappeler le défi auquel fait face le système éducatif haïtien. Dans son mémoire de Maîtrise : *Approche critico-analytique d'un système aliénant d'éducation de 1492 à nos jours*, Kathia Ridoré nous a permis de mieux comprendre l'historique du système éducatif haïtien en montrant une continuité des valeurs aliénantes qui étaient à la base du système colonial esclavagiste. Dans son chapitre trois, cette chercheuse évoque la question du mécanisme de l'aliénation du peuple haïtien : « *Le système éducatif haïtien continue et intensifie l'oppression culturelle de l'ancienne métropole sur l'État-nation. En adoptant aveuglément, sans aucun jugement de valeur, le schème culturel du colonisateur à la base du modèle éducatif [...]* »¹¹⁸¹. Elle préconise une école qui ne copierait pas l'ancien colonisateur et se donnerait alors pour mission, consciente de son rôle de formatrice et de l'ampleur du défi à relever, d'être l'instrument de développement social, économique et culturel de la société. Tel n'est pas le cas pour le système éducatif haïtien qui est loin d'être le garant de l'avenir des générations futures.

Nous avons donc noté une carence dans ce système qui ne fait pas des apprenants haïtiens des citoyens aimant leur pays, mais plutôt des personnes révoltées et intolérantes. Cette aliénation se retrouve dans les liens avec la République Dominicaine. Cet appareil d'aliénation évoqué par Kathia Ridoré pour l'école haïtienne conduit ces élèves à la fois à un phénomène d'« extraversion » surtout dans les écoles catholiques qui depuis 1860 forment les élites à : « *méconnâ[tre]ou mépris[er] les valeurs culturelles de leur pays pour imiter celles des pays étrangers* »¹¹⁸² et d'« introversion », c'est-à-dire de repli envers la République Dominicaine. Ce qui est proche, à savoir : la République Dominicaine, est nié.

¹¹⁸⁰*Curriculum de l'École Fondamentale Programme Pédagogique Opérationnel 3^e cycle, op.cit., p. 6.*

¹¹⁸¹*Approche critico-analytique d'un système aliénant d'éducation de 1492 à nos jours, op.cit., chap. 3.*

¹¹⁸²*Système éducatif et inégalités sociales en Haïti, op.cit., p. 22.*

La conscience nationale est en effet liée à l'enseignement reçu sur le passé de son pays. Alors, si les manuels scolaires véhiculent constamment des stéréotypes, des images négatives envers d'autres Nations, ces manuels scolaires d'Histoire et de Géographie ne sont-ils pas des armes destructives des fraternités nationales tout autant que constructives d'une certaine conscience nationale ? Dans son article : *Le manuel scolaire haïtien : une arme de destruction massive de l'identité haïtienne*, Roselor François¹¹⁸³ montre justement comment a été construite la conscience nationale haïtienne en opposant Toussaint Louverture et Jean-Jacques Dessalines. Précisons que cette problématique d'opposition sera abordée d'avantage ultérieurement.

Pour rappel, nous avons évoqué le rôle de l'éducation civique dans la conscience nationale. Nous remarquons de surcroît que les notions d'éducation à la citoyenneté et de civisme ont longtemps été absentes dans le cursus de l'école haïtienne. Cela a pu être la cause de comportements anti-démocratiques chez les élèves haïtiens, futurs citoyens actifs. Le *Programme d'éducation à la citoyenneté*, lancé par l'Office de la Protection du Citoyen (OPC), en 2005, a justement pour objectif de « *construire la citoyenneté chez les jeunes enfants et les jeunes* »¹¹⁸⁴ haïtiens. Ce programme commence à faire prendre conscience que l'école ne doit pas négliger la formation démocratique des élèves haïtiens.

Dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti de notre corpus, nous relevons la présentation d'un effort d'accompagnement institutionnel et pédagogique, à partir de l'ajout de leçons d'instruction morale et civique qui visent à permettre aux élèves haïtiens de prendre conscience de leur identité en tant qu'individus et citoyens de leur pays, grâce à une initiation à la connaissance, à l'éthique, à la démocratie et à la Constitution ainsi qu'au patrimoine culturel haïtien.

Selon le Ministère de l'Éducation nationale, l'« *éducation haïtienne a pour mission de développer la conscience nationale* »¹¹⁸⁵. En d'autres termes, les manuels scolaires haïtiens doivent contribuer à façonner la conscience nationale haïtienne et promouvoir l'identité

¹¹⁸³Roselor François, « Le manuel scolaire haïtien : une arme de destruction massive de l'identité haïtienne », *Le Monde du Sud//Elsie News*, <http://elsie-news.over-blog.com/article-le-manuel-scolaire-haitien-une-arme-de-destruction-massive-de-l-identite-haitienne-par-roselor-fran-ois-69301290.html>, 2011, p. 1, consulté le 14 mai 2019.

¹¹⁸⁴Jean Pharès Jérôme, « Pour une éducation à la citoyenneté », Port-au-Prince, Journal : *Le Nouvelliste*, 2005, p. 1, <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/21922/Pour-une-education-a-la-2005>, consulté le 02 mai 2019.

¹¹⁸⁵Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), « Programme Pédagogique Opérationnel/ Secondaire 1 », Port-au-Prince, MENFP, 2015, p. 1, <http://menfp.gouv.ht/ProgDES%202015/Education-a-la-citoyennete.pdf>, consulté le 08 mai 2019.

nationale ainsi que des valeurs culturelles haïtiennes. Le système éducatif haïtien prône, de ce fait, une éducation qui vise à aider les citoyens à être responsables et autonomes. Cela n'empêche pas la majorité de la population haïtienne de ne pas être scolarisée et que l'éducation civique qui devrait instruire le peuple face aux choix à faire est négligée. Le vote du peuple est alors facilement sous influence.

Même les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie déjà existant ne détaillent pas les choix possibles et les responsabilités de tout citoyen. Ils ne montrent pas par exemple qu'une révolution fondée sur une modernité politique repose sur une révolution profonde des mentalités. La chercheuse Kathia Ridoré dit à propos de son questionnement sur l'identité haïtienne : « *l'Haïtien n'est jamais appréhendé dans ses spécificités culturelles, identitaires et sociales propres* »¹¹⁸⁶.

Il nous semble alors que les manuels scolaires actuels ne souhaitent pas construire des référents identitaires communs, ni diffuser des mythes fédérateurs de la nation haïtienne comme le montre le fait de ne pas inclure des textes tendant à unir Mulâtres et Noirs ou des textes visant à pacifier divers comportements soumis aux passions politiques. Par conséquent, beaucoup d'Haïtiens peuvent jouir des opportunités politiques offertes, tout en restant « inconscients », imperméables même aux valeurs de l'unité, tant interne qu'externe. Il faut aussi rappeler, autant pour l'État haïtien que l'État dominicain, que l'inconscience face à la dérive des conflits identitaires demeure.

Pourtant, les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie devraient à priori viser à contribuer aussi à susciter un sentiment de collaboration nationale et régionale, comme le précise le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle en Haïti : l'éducation haïtienne : « *doit également s'ouvrir aux valeurs universelles, régionales ou caribéennes et aux autres cultures, sans préjudices des valeurs culturelles du pays* »¹¹⁸⁷. Nous relevons en fait une ouverture plutôt sur les petites Antilles, francophones, et non sur la Caraïbe en générale, et surtout pas la plus proche avec la République Dominicaine. Dans le manuel scolaire de 7^e haïtien de notre corpus (6^e en France), une carte des Antilles est en effet proposée en mettant un « effet loupe » sur les petites Antilles afin de permettre de bien les visualiser et ne pas les faire disparaître au profit des grandes Antilles¹¹⁸⁸ aux dimensions supérieures. Ces manuels scolaires ne cherchent pas toutefois à parler de la République Dominicaine, comme si

¹¹⁸⁶Approche critico-analytique d'un système aliénant d'éducation de 1492 à nos jours, op. cit., chap. 4.

¹¹⁸⁷« Programme Pédagogique Opérationnel/ Secondaire 1 », op. cit., p. 1.

¹¹⁸⁸Histoire-Géographie et Éducation à la citoyenneté, classe de 7^e, op.cit., p. 131. Voir annexe n° 40.

celle-ci ne faisait pas partie de la Caraïbe et n'était pas une région très proche d'Haïti. D'ailleurs, si nous lisons attentivement la formulation proposée par le Ministère de l'éducation haïtienne, seules peuvent être reconnues les valeurs et les pays qui ne portent pas « préjudice » aux valeurs culturelles haïtiennes. Est-ce à dire que la République Dominicaine porterait préjudice à Haïti ?

C'est pourquoi, pour le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle haïtien, les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti ont pour devoir de transmettre aux élèves l'ensemble des valeurs humaines, c'est-à-dire un enseignement du patrimoine, des valeurs civiques et démocratiques ainsi que des droits humains. C'est l'occasion de montrer que leur citoyenneté dépend de règles et de lois intérieures, entre inclusion et exclusion. Il s'agit d'éduquer au respect de la citoyenneté, la sienne et de celle de l'Autre et de souligner que l'on est né homme avant d'être citoyen. Dans le préambule qui introduit le programme officiel du 3^e cycle, le MENFP tend officiellement à promouvoir :

l'École Haïtienne Nouvelle qui a pour mission de développer la conscience nationale [...]. La promotion de l'identité nationale et des valeurs culturelles. La garantie de l'éducation de tous par l'État, sans discrimination aucune, à tous les niveaux de scolarisation. Développer chez les jeunes les qualités essentielles comme la créativité, l'esprit critique [...].¹¹⁸⁹

Puisque les manuels scolaires sont construits à partir d'un programme officiel, cela sous-entend que le préambule du programme nous permet d'avoir une vision globale des manuels scolaires haïtiens qui offrent la possibilité aux futurs citoyens de connaître leurs devoirs et leurs droits socio-politiques (liberté, égalité, santé, éducation, culture...). Si l'État met l'accent sur la non-deshumanisation, cela veut dire qu'il reconnaît que tout le monde doit être reconnu en tant qu'être humain. Alors, pourquoi en fin de compte certaines personnes et même un pays entier (la République Dominicaine) sont exclus ?

Est-ce que les manuels scolaires sont exclusivement l'affaire de l'État ? Les auteurs de manuels scolaires sont avant tout des enseignants de la communauté éducative. L'affaire des manuels fait donc l'objet de débats publics et fait état de la participation d'une pluralité de personnes. En Haïti, quelle que soit l'école, publique ou privée, les manuels scolaires sont publiés par des organismes privés. En l'occurrence, pour les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de notre corpus, il s'agit de la Collection W2YPPEmanuel. Ces organismes

¹¹⁸⁹Curriculum de l'école fondamentale programme pédagogique opérationnel 3^e cycle, op.cit., p. 6.

travaillent à partir de subventions de l'État et s'engagent dès lors à respecter les programmes nationaux de l'État.

Comme l'élaboration des manuels scolaires est faite selon l'idéologie officielle, nous essayerons de mieux appréhender ce que les décideurs de l'éducation haïtienne demandent dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie. Quelle vision souhaitent-ils transmettre à propos de ces deux pays : la République d'Haïti et la République Dominicaine qui se partagent une même île ? Quelle idéologie nationale, quelle conscience nationale souhaite-t-on souhaite inculquer aux élèves de ces deux Nations réunies sur une même île ?

a. En République Dominicaine

En République Dominicaine Dans l'école dominicaine, il nous semble que même s'il y a des inégalités internes comme en Haïti, les documents officiels montrent que la conscience nationale est vraiment liée à la Dominicanité. Nous avons déjà souligné que les manuels scolaires de notre corpus précisent que cette société se détache de la culture espagnole depuis l'indépendance. Les programmes du Niveau Intermédiaire dominicain (niveau lycée) vont plus loin en mentionnant que : « [...] *les études sociales faciliteront la création d'une conscience internationaliste latino-américaine et caribéenne contribuant de manière positive à la valorisation des faits et des processus historiques qui ont en quelque sorte influencé la configuration de l'identité nationale dominicaine* »¹¹⁹⁰. Cela va dans le sens de l'expression des nationalismes régionaux, comme le demandait par exemple José Martí dans son fameux ouvrage *Nuestra América* en montrant la nécessité de défendre non seulement la « cubanité », mais aussi l'« américanité » en recherchant surtout à unir l'Amérique. José Martí souligne l'importance d'une Amérique dans le monde en disant : « *que l'on greffe le monde sur nos républiques, soit ; mais le tronc doit rester celui de nos républiques* »¹¹⁹¹. Le sentiment national pour la région d'Amérique latine est donc important. José Martí se dit aussi qu'il est latino-américain avant d'être citoyen cubain. Des telles idées et conceptions de liberté et de nationalisme ont donc surgit, dès le XVIII^e siècle, en Amérique latine, en donnant naissance aux mouvements d'indépendance.

¹¹⁹⁰*Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General, op.cit.*, p. 88 : « [...] *los estudios sociales facilitarán la creación de una conciencia internacionalista, latinoamericana y caribeña que contribuya positivamente a la valoración de los hechos y procesos históricos que de alguna manera han incidido en la configuración de la identidad nacional dominicana* ».

¹¹⁹¹José Martí, *Nuestra América*, Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005 (1891), p. 26 : « *Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas* », <http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97...2...>, consulté le 11/09/2018.

C'est pourquoi, des manuels scolaires de notre corpus comme celui du 7^e basique dominicain (5^e en France) ont compris l'importance d'éveiller la conscience américaine et de relever le défi de « notre Amérique ». Ce manuel scolaire souligne que : « *la consolidation d'une culture créole, avec sa propre manifestation intellectuelle et artistique, ainsi que la pensée nationaliste de l'époque ont abouti aux luttes d'indépendance des colonies espagnoles d'Amérique et au développement de l'identité créole* »¹¹⁹². « Notre Amérique » est considérée comme étant le tronc des États, issus de celle-ci. Le tronc est important pour l'arbre autant que la racine, sinon l'arbre ne porte jamais de fruit, car c'est dans le tronc que s'accrochent les branches, lesquelles portent ensuite des fleurs et des fruits. Qu'en est-il pour Haïti et la République Dominicaine? Et dans quel tronc se rattachent la République Dominicaine et Haïti ? En grande partie, Haïti se relie à la Francophonie, comme nous le voyons avec le fait de privilégier dans l'étude de la Caraïbe les Antilles françaises. Les manuels de la République Dominicaine montrent en revanche que ce pays se rattache à presque tous les pays de l'Amérique.

En réalité, l'École de la République Dominicaine construit, elle aussi, une conscience nationale attachée au passé colonial. Dans cette École, demeurent en effet présentes l'inégalité, l'exclusion et l'aliénation. Nombreuses sont les leçons des textes scolaires véhiculant les oppositions politiques, la division et les luttes entre les classes sociales, le passé violent entre Haïti et la République Dominicaine, sans pourtant retranscrire des textes visant à unir ces deux Nations.

Pour aborder brièvement la question de l'identité en conflit, prenons pour exemple un texte du manuel scolaire d'Histoire de 7^e basique en République Dominicaine (5^e France) qui dit qu' : « *en profondeur [:] L'agression pendant l'occupation haïtienne. L'occupation haïtienne a permis de consolider les bases de la conscience identitaire de la nation dominicaine* »¹¹⁹³. Si nous prenons en compte de l'emploi du terme « agression », cela renverrait à la haine qui sous-tend la construction d'une identité issue de l'opposition. L'histoire, par sa fonction même de retranscription d'un passé dominé par les hommes ne peut en effet être ambivalente. Julie Saada peut aider à mieux appréhender cet enjeu lorsqu'elle explique qu'on attend de

¹¹⁹²El libro sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit., p. 158 : « *la consolidación de una cultura criolla, con manifestación intelectuales y artísticas propias así como el pensamiento nacionalista de la época culminaron en la luchas independentistas de la colonias españolas de América y en el desarrollo de la identidad criolla* ».

¹¹⁹³El libro sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit., p. 90 : « *En profundidad [:] La agresión durante la ocupación haitiana. La ocupación haitiana permitió consolidar las bases de la toma de conciencia de identidad de la nación dominicana* ». Voir annexe n° 41.

l'enseignement de l'histoire qu'il ait une : « *fonction reconstructive [...], mais il adopte du même coup un rôle foncièrement conservateur* »¹¹⁹⁴. Si les autorités pédagogiques haïtiennes et dominicaines avaient choisi la fonction « reconstructive », les futurs citoyens seraient sur la voie de réconciliation. Toutefois, en adoptant une pédagogie conservatrice pour transmettre un passé violent, les futurs dirigeants de l'île appliquent toujours la culture de la violence.

Selon Ángel Hernández, les manuels scolaires dominicains présentent de purs sentiments eurocentriques et rendent hommage aux Blancs. Il ressort qu'en terme pédagogique cela peut induire de graves erreurs, débouchant sur le fait que ces manuels scolaires mettent en péril l'idiosyncrasie dominicaine, non pas du fait de la présence du voisin haïtien, mais de par une absence d'autonomie vis-à-vis de l'Occident. En conséquence, Ángel Hernández conclut que ces manuels scolaires devraient être élaborés par des auteurs (anthropologues, philosophes, historiens, économistes, etc.) ayant une conception claire du rôle des Sciences Sociales dans la formation de la citoyenneté, mais surtout par des : « *Dominicains qui comprennent la nécessité de valoriser notre culture en son intégralité, sans favoriser les préjugés d'aucune sorte* »¹¹⁹⁵. Cet enjeu de combattre les préjugés et les stéréotypes passe par la reconnaissance que l'on peint l'Autre souvent négativement en lui donnant des attributs négatifs : noir, rampant, méfiant...

Les lectures de ces articles sur les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République Dominicaine soulignent les enjeux de l'enseignement de cette discipline. L'Histoire enseignée aux Dominicains est celle d'une Histoire controversée où la dimension interculturelle n'est que peu valorisée, ce qui n'aide pas à décoloniser les apprenants ou à préconiser une vraie révolution pédagogique.

En conséquence, l'Histoire enseignée aux enfants peut-être parfois considérée comme une contre-Histoire, une arme symbolique de guerre. L'Histoire s'appuie aussi sur l'identité de l'Autre, mais la question du dosage de l'altérité est clairement remise en question, ce qui a assurément un impact sur les difficultés actuelles.

c. Difficultés actuellesLa République

Dominicaine est-elle intéressée à intervenir pour prendre le contrôle d'Haïti dans ces périodes de crises économique-politiques ? Sous le gouvernement du président Jovenel Moïse, le peuple haïtien a entamé une série de manifestations depuis juillet 2018 contre l'inflation du

¹¹⁹⁴ *Enseigner le passé violent, conflit, après-conflit et justice à l'école, op.cit.*, p. 9.

¹¹⁹⁵ « *Libros de texto y su rol en la educación* », *op. cit.*, p. 1 : « *por dominicanos que entiendan la necesidad de valorar nuestra cultura en su integridad, sin fomentar prejuicios de ningún tipo* ».

prix des carburants et contre la misère. Cette situation est devenue de plus en plus difficile, en raison de l'impunité de certains, de la corruption, voire de massacres-comme par exemple celui du quartier de La Saline survenu les 13 et 14 novembre 2018. Des témoins du quartier ont vu arriver Richard Duplan, le délégué départemental de l'Ouest, qui a déclaré aux gangs : « *Vous avez tué trop de personnes, ce n'était pas ça votre mission* »¹¹⁹⁶. Alors, vu cette surprenante déclaration, nous pourrions nous demander quelle complicité y aurait-il entre les gangs et l'État... Le peuple a demandé la démission du chef d'État Jovenel Moïse.

Ensuite, selon le journal *Haïti Libre*¹¹⁹⁷, le 31 mai 2019, Pierre Volmar Demesyeux, le Président de la Cour Supérieure des Comptes et du Contentieux Administratif (CSC/CA) a remis son rapport d'audit final (volume 2) sur l'utilisation des fonds PetroCaribe aux Présidents des deux Chambres du Parlement : le Sénateur Carl Murat Cantave et le Député Gary Bodeau. Le président Jovenel Moïse est cité plus de 60 fois dans ces rapports remis par la Cour Supérieure des Comptes et du Contentieux Administratifs (CSC/CA). Il est accusé de mauvaise gestion et même de détournements de fonds de l'État, plus précisément d'une partie des fonds dits « Petrocaribe », estimés à quatre milliards deux cent millions de dollars américain. Ce chiffre, c'est la somme qui avait commencé à être dilapidée depuis 2008 sous le gouvernement de René Préval. Le programme Petrocaribe a été mis en place à l'initiative de l'ancien président vénézuélien Hugo Chavez et a permis à plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes d'acquérir des produits pétroliers à un prix avantageux pour permettre leur développement. Ces fonds dits « Petrocaribe », prêtés par le Venezuela pour le développement d'Haïti, sont à rembourser dans 25 ans et ont été gaspillés par six gouvernements haïtiens différents, entre autres le gouvernement Michel Martelly dont Jovenel Moïse était très proche, car avant même d'être élu président il avait eu à gérer des contrats liés aux fonds Petrocaribe en tant qu'à la fois « agronome et ingénieur » alors qu'il n'est ni l'un ni l'autre :

Dans ce rapport de 610 pages, la CSC/CA indique avoir fait une « découverte troublante » (selon ses termes). En 2014 pour le même chantier de réhabilitation du tronçon de route Borgne - Petit Bourg de Borgne, l'État a signé deux contrats identiques de plus de 39 millions de Gourdes (39,990,399) avec deux entreprises distinctes Agritrans dont Jovenel Moïse était le Président en 2014 avant son élection à la tête du pays (pages 157 à 176) et Betexs (pages 162 à 182). La CSC/CA souligne « Les deux entreprises ont réalisé distinctement les mêmes ouvrages aux

¹¹⁹⁶Radio France Internationale, « Haïti : les détails du massacre de La Saline révélés dans un rapport de l'ONU », 2019, p. 1, <http://www.rfi.fr/ameriques/20190622-haiti-massacre-saline-rapport-onu>, consulté le 10/07/2019.

¹¹⁹⁷*Haïti Libre*, « Haïti-FLASH PetroCaribe : La CSC/CA met en cause Jovenel Moïse dans une affaire de détournement de fonds », Port-au-Prince, 2019, p. 1, <https://www.haitilibre.com/article-27879-haiti-flash-petrocaribe-la-csc-ca-met-en-cause-jovenel-moise-dans-une-affaire-de-detournement-de-fonds.html>, consulté le 26/06/2019.

mêmes dates » et évoque « un stratagème de détournement de fonds ». La CSC/CA mentionne la responsabilité au 3^e niveau du Président Jovenel Moïse (page 169) dans ce stratagème¹¹⁹⁸.

C'est la raison pour laquelle la tension a augmenté en Haïti depuis le 02 juin 2019, avec des barricades enflammées qui ont été dressées dans les rues, des voitures brûlées par des manifestants et des journalistes tués par des bandits armés non identifiés. Le peuple exige alors, une fois de plus, la démission du président Jovenel Moïse pour faciliter non seulement un procès Petrocaribe, mais aussi pour qu'il se mette à la disposition de la justice haïtienne. Les États-Unis, pays qui se présente comme « porteur de la paix » et le plus grand patron d'Haïti, n'est pas intervenu pour inciter le président à démissionner alors que les Petrochallengers et toutes les organisations démocratiques et populaires exigent qu'il y ait un procès. Pour ne pas être arrêté, jugé et condamné par la justice haïtienne, le président Jovenel Moïse refuse de remettre sa démission et utilise des forces de répressions : policiers, bandits et mercenaires internationaux lorsque la population demande des comptes à la classe politique sur la gestion de fonds de l'État que les fils de la Nation devront rembourser dans 25 ans...

Beaucoup d'autres autorités haïtiennes, comme des parlementaires, des directeurs généraux ainsi que des personnes de l'élite dominicaine sont également ciblées dans cette affaire, comme par exemple le sénateur Felix Bautista, sanctionné en 2018 par les États-Unis pour avoir participé à la corruption en Haïti depuis le tremblement de terre de 2010. Ces personnes soupçonnées tentent d'entreprendre des démarches pour se « blanchir ». Cette crise trouble la paix de la région et est aussi retranscrite dans la presse dominicaine, plus précisément sur le *Listín Diario*. Citons l'article : *Consejo de Seguridad, dominicanos y Haití/Conseil de Sécurité, Dominicains et Haïti*¹¹⁹⁹ où Hugo Guiliani Cury révèle un plan de protectorat pour Haïti, c'est-à-dire que la République Dominicaine proposerait à l'ONU de gérer les administrations publiques haïtiennes afin d'aider Haïti à s'en sortir des crises économiques. Déjà, les autorités haïtiennes complotent pour dévier ces procès Petrocaribe et beaucoup pensent que cette frange de l'élite politique haïtienne au pouvoir est en connivence avec l'élite politique dominicaine et cherche à comploter pour que la République Dominicaine intervienne et prenne le contrôle d'Haïti par le biais de l'Organisation de Nations Unies (ONU). Théorie du complot ou réalité ?

¹¹⁹⁸ « La CSC/CA met en cause Jovenel Moïse dans une affaire de détournement de fonds », *op.cit.* p. 1.

¹¹⁹⁹ Hugo Guiliani Cury, « Consejo de Seguridad, dominicanos y Haití, Santo Domingo », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2019, p. 1, <https://listindiario.com/la-republica/2019/06/15/570042/consejo-de-seguridad-dominicanos-y-haiti>, consulté le 25 juin 2019.

L'article 78 du 3^{ème} chapitre de la charte des Nations Unies interdit de placer sous protectorat un État membre de cette organisation. Pourtant, selon Hugo Guiliani Cury, Haïti est qualifié d'« État défaillant » et donc l'élite dominicaine politique aurait trouvé un mécanisme pour envisager de prendre le contrôle du pouvoir économique d'Haïti pour une durée de quinze ans. Cet objectif serait une sorte de revanche historique suite aux 22 ans de domination de J.-P. Boyer. Selon Hugo Guiliani Cury la Communauté Internationale pourrait recourir à l'application du concept de « *Soberanía compartida/Souveraineté partagée* »¹²⁰⁰ en vertu duquel une sorte de partenariat serait instauré entre les parties et par lequel les autorités locales en l'occurrence les dirigeants de la République d'Haïti accorderaient le pouvoir à la communauté internationale pour une période définie. Selon lui, cette option permettrait de parvenir à un accord en vertu duquel la communauté internationale pourrait appliquer un système similaire à ce qui serait réalisé avec un protectorat, mais la modalité et la dénomination seraient différentes d'un protectorat classique. Hugo Guiliani Cury relate que cela s'appellerait « *Alianza Estratégica/Alliance stratégique* »¹²⁰¹, ce qui impliquerait de faire un gouvernement partagé en Haïti avec la communauté internationale où l'on laisserait les autres problèmes sociaux sur le compte d'Haïti, mais où les questions administratives seraient gérées par la République Dominicaine.

Cette question de placer Haïti sous un protectorat dominicain fait débats sur les médias haïtiens depuis janvier 2019¹²⁰². Ces médias, dans diverses émissions, ont généré des frustrations en signalant au peuple haïtien que le président Danilo Medina, pendant la fête de la commémoration de l'indépendance dominicaine, à savoir les 27 février 2018 et 27 février 2019, a fait un rappel historique aux Dominicains soulignant que les 22 ans de domination haïtienne étaient une honte pour eux. Certains y ont vu une façon de se réjouir de ce qui se passe en Haïti actuellement, car selon les médias haïtiens puisque les Dominicains ont été éduqués dans la prétention de se venger des 22 ans de la domination haïtienne, comme il y a actuellement une instabilité politique, l'extrême gauche dominicaine caresserait l'idée de placer Haïti sous un protectorat de la République Dominicaine, en tant que pays le plus proche.

¹²⁰⁰ « Consejo de Seguridad, dominicanos y Haití », *op.cit.*, p. 1.

¹²⁰¹ *Idem.*

¹²⁰² *Radio Méga*, « Flash Flash// Sedomeng Mande Fème Ayiti Yo Vle Okipe Ayiti Vin Tande Nouvèl La », Vidéo ajoutée sur Youtube.com par Mache Prese TV, en janvier 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=DhWMgN2UFPE>, consulté le 02/06/2019.

Radio Méga, « FLASH! Sen Domeng ap fè plan e pare pou debake, anvayi ak Okipe Ayiti », ajoutée sur Youtube.com par Tripotay Lakay en août 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=v1Romm2Oj7o>, consulté le 07/07/2019.

La Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti (MINUSTAH) est une mission de maintien de la paix de l'Organisation des Nations Unies en Haïti depuis 2004 dont le mandat a pris fin le 15 octobre 2017 et a été remplacé par la Mission des Nations Unies pour l'Appui à la Justice en Haïti (MINUJUSTH). Le mandat de ce dernier a pris notamment fin en juin 2019. Il y a eu un vote qui a été effectué aux Nations Unies le 25 juin 2019 pour que le Bureau Intégré de Nations Unies (BINU) remplace la MINUJUSTH. Treize pays ont voté tandis que la Chine et la République Dominicaine se sont abstenues. D'après les analystes, la Chine n'a pas voté parce qu'Haïti a des relations avec Taiwan et la République Dominicaine s'est abstenue parce qu'elle préfère qu'Haïti demeure dans l'instabilité politique, ce qui lui permettrait d'intervenir si on considère qu'elle discuterait avec les Nations Unies pour faire passer l'idée de placer ce pays sous protectorat. Dans des émissions radiodiffusées sur *Zénith FM*¹²⁰³, un message a été lancé au peuple haïtien de se préparer pour empêcher les soldats dominicains de pénétrer sur le sol d'Haïti, au cas où s'accompliraient ces complots. Celui qui assure cette émission mentionne que : « *sur les hélicoptères dominicains est inscrit : l'île d'Hispaniola, alors c'est dans l'intention de réunifier les deux pays. Eh bien, nous ne sommes pas île, nous sommes la République d'Haïti. D'ailleurs, ce sont nous les Haïtiens qui avons combattu pour libérer cette terre des colons, les Dominicains n'avaient rien fait* »¹²⁰⁴. Le 26 juin 2019, un auditeur a appelé sur cette même radio *Zénith FM* pour exprimer sa position face à la question de protectorat qui circule sur des médias dominicains et a déclaré : « *j'écoutais un journal sur les médias dominicains, puisque je ne parle pas l'espagnol, il y a beaucoup de choses que je ne comprends pas, mais on parle d'une question de protectorat, alors le salon est tout prêt pour que nous accueillons les Dominicains* ». Alors, avec de telles conjonctures, beaucoup craignent que ne surgisse une guerre entre ces deux Nations voisines à n'importe quel moment.

La République Dominicaine serait-elle sur le point de se venger des 22 ans de domination imposée par la République d'Haïti ? En tous les cas, nous assistons à une colonisation silencieuse d'Haïti par la République Dominicaine ou, du moins, la République d'Haïti est devenue pratiquement une colonie de la République Dominicaine en ce qu'elle

¹²⁰³ *Radio Zénith*, « Flash Sendomeng Ap Vin Okipe Ayiti Nan Semèn Nan Tout Bagay Gentan Pare Ayisyen Nou Mele », ajoutée sur Youtube.com par Pawòl Pèp La en juin 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=A6KYcx66R8o>, consulté le 02/06/2019.

¹²⁰⁴ « Flash Sendomeng Ap Vin Okipe Ayiti Nan Semèn Nan Tout Bagay Gentan Pare Ayisyen Nou Mele », *op.cit.*, p. 1.

contrôle grandement le marché haïtien. D'après une analyse de Patrick Saint-Pré¹²⁰⁵ autour du Programme de coopération binationale du gouvernement de la République Dominicaine et de celui de la République d'Haïti, financé par l'Union européenne, il ressort que le commerce formel de la République Dominicaine avec Haïti a commencé à prendre de l'importance au cours de la décennie 2000. A été ainsi mis en évidence un solde déficitaire au détriment d'Haïti entre 2014-2015. L'auteur souligne qu'en septembre 2015, le Ministère de l'Économie et des Finances (MEF) a édité une liste de 23 produits dominicains qui n'ont pas le droit d'entrer en Haïti par voie terrestre. En 2016, on a assisté au maintien de l'interdiction des œufs, des poulets, des fruits et des légumes dominicains par les autorités du ministère de l'économie haïtienne ainsi que de l'entrée, par voie terrestre, d'une dizaine d'autres produits sur le territoire, ce qui a eu un fort impact cette année sur les exportations de la République Dominicaine vers Haïti.

Par conséquent, l'actuel marché haïtien est primordial pour les exportations dominicaines, car « *c'est plus d'un dixième (13%) des exportations totales, c'est le marché principal pour plus de la moitié des exportations vers ce pays (56%) et un peu plus de 7 dollars par chaque 100 exportés trouve Haïti comme marché principal* »¹²⁰⁶. Il est intéressant de constater que, pour le moment, ce sont le commerce et la question migratoire qui divisent Haïti et la République Dominicaine. Dans un article intitulé : « Tension commerciale entre Haïti et la République Dominicaine », le journaliste Dieudonné Joachim déclare que : « *Les Dominicains sont anxieux, ils sont devenus inquiets à la moindre idée qui ferait croire que leur balance commerciale se réduit d'année en année par rapport à Haïti* »¹²⁰⁷. La République Dominicaine est très sensible à propos des retombées économiques gagnées sur Haïti. La République d'Haïti est dominée au niveau du commerce bilatéral qui se fait entre ces deux pays, car la République Dominicaine fournit des produits à Haïti et cette dernière ne peut pas lui rendre la pareille, d'où une impression de « colonisation économique ». Il n'empêche que nous voyons dans ce même temps combien, pour une large part, la croissance et la stabilité de l'économie dominicaine dépend d'Haïti. Cela fait que la République Dominicaine s'intéresse à

¹²⁰⁵Patrick Saint-Pré, « Les exportations dominicaines responsables de 42% du déficit commercial total d'Haïti », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, p. 1, <https://www.lenouvelliste.com/article/181411/les-exportations-dominicaines-responsables-de-42-du-deficit-commercial-total-dhaiti>, consulté le 10/06/2019.

¹²⁰⁶« Les exportations dominicaines responsables de 42% du déficit commercial total d'Haïti », *op.cit.*, p. 1.

¹²⁰⁷Dieudonné Joachim, « Tension commerciale entre Haïti et la République dominicaine », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, p.1, <https://lenouvelliste.com/article/190399/tension-commerciale-entre-haiti-et-la-republique-dominicaine>, consulté le 10/06/2019.

la vie politique haïtienne, ou pour le moins à ses élections présidentielles qui ont beaucoup retenu l'attention de l'élite politique dominicaine.

En ce qui concerne les relations haïtiano-dominicaines, comme le tourisme ou l'investissement dominicain en Haïti ou encore le trafic de drogue dans la région ou pour des questions politiques, les présidents haïtiens se rendent toujours en République Dominicaine tandis que ceux de la République Dominicaine ne se rendent guère en Haïti. Beaucoup de ces visites des présidents haïtiens sont présentées comme étant faites par surprise. Il est ainsi expliqué dans un article du journal *Haïti Libre* intitulé : « Haïti-Politique : Visite surprise de René Préval en République Dominicaine » :

Le président Préval a expliqué à la presse qu'il a « souvent » des entretiens téléphoniques avec le Président Fernández mais qu'il avait voulu cette fois-ci, venir personnellement rencontrer le Président qu'il a qualifié « d'ami ». A la sortie de cette réunion, le Président Fernández a expliqué que la réunion avait permis de mieux comprendre la situation électorale et les délais à respecter pour le passage du pouvoir, initialement prévu le 7 février 2011. « Nous avons échangé avec le président Préval quelques idées qui peuvent aider à résoudre la crise électorale en Haïti, sur les pièges et les défis auxquels Haïti fait face dans le processus légitime et la façon d'éviter un vide de pouvoir »¹²⁰⁸.

Ces visites se font parfois en privé, comme l'a fait l'actuel président Jovenel Moïse (2017-2022). Il est dit à ce sujet : « *C'est d'abord dans les journaux dominicains que les Haïtiens ont appris, lundi après-midi, la visite en République Dominicaine de Jovenel Moïse, le président élu. Joint par téléphone hier soir, l'ambassadeur d'Haïti à Santo Domingo, Idabert Pierre-Jean, a confirmé la nouvelle de façon laconique* »¹²⁰⁹.

La corruption est chaque fois plus questionnée. D'aucuns considèrent que les autorités dominicaines sont complices de la corruption en Haïti et que la politique est une couverture pour des politiciens mercenaires haïtiens qui prétextent négocier en faveur du peuple haïtien. Sans faire des appels d'offre, des gouvernements haïtiens signent, par exemple, des contrats d'infrastructures avec des firmes dominicaines, tout en négociant des avantages personnels sous table. Pendant le gouvernement du président Jovenel Moïse (2017-2022), Haïti a loué des hélicoptères en République Dominicaine à des prix exorbitants. Pour rappel, nous avons souligné qu'en juin 2018 les États-Unis ont bloqué le visa du sénateur dominicain Bautista. Le

¹²⁰⁸ *Haïti Libre*, « Haïti-Politique : Visite surprise de René Préval en République Dominicaine », Port-au-Prince, 2011, p. 1, <https://www.haitilibre.com/article-2189-haiti-politique-visite-surprise-de-rene-preval-en-republique-dominicaine.html>, consulté le 29/06/2019.

¹²⁰⁹ *Radio Télévision Caraïbes*, « Jovenel Moïse en République Dominicaine », Port-au-Prince, 2017, p. 1, <https://rtvc.radiotelevisioncaraibes.com/node/37235>, consulté le 29/06/2019.

sénateur Youri Latortue¹²¹⁰, président de la Commission Éthique Anti-corruption, a expliqué sur le média dominicain : *endominica.net* les liens de complicité entre l'État haïtien et le sénateur Félix Bautista pour des contrats illégaux, soulignant que ce dernier a même obtenu trois contrats par le biais de *Diseños, Imobila Rofi S.A* et *La Asociación Dominicana de la Orden de Malta* (Adom) avec l'État haïtien. Ces contrats ont coûté près de trois cent millions de dollars américain de fonds Petrocaribe, dont dix millions ont été dédiés à la reconstruction du bâtiment du parlement haïtien alors que les travaux ne sont pas faits. Pourtant, l'État haïtien ne semble pas afficher sa volonté de récupérer cet argent. Ainsi, l'accueil privilégié accordé par les autorités dominicaines à certains politiciens haïtiens qui négocient en défaveur du peuple haïtien est susceptible d'induire diverses déstabilisations. D'autres y voient la préparation d'une phase d'occupation.

La question des immigrants illégaux et le problème de la main-d'œuvre haïtienne sont centraux. Pourtant, les gouvernements haïtiens ne s'intéressent guère à ces questions, ni à celle du rapatriement, dans des conditions inhumaines d'Haïtiens et de Dominicains d'ascendance haïtienne, violant toutes les conventions internationales des droits de l'homme. Le conflit entre les Dominicains et les immigrants haïtiens est terrible en République Dominicaine. Sur les réseaux sociaux sont véhiculées des vidéos reportages expliquant comment les Dominicains tuent les Haïtiens et comment ces derniers tuent également les Dominicains¹²¹¹. Mais les Haïtiens sont beaucoup plus victimes parce qu'ils sont toujours accusés quand un Dominicain se retrouve tué par une arme à feu ou une arme blanche. L'une des vidéos choquantes qui circule sur les réseaux sociaux¹²¹² montre un Dominicain qui a coupé avec un couteau les cheveux d'un Haïtien et les lui a fait manger. Ce sont autant d'actes alarmants de nationalistes exacerbés.

¹²¹⁰Radio Télévision Caraïbes, « Le Sénateur Youri LATORTUE et la journaliste investigatrice dominicaine Nuria PERIA dénoncent », ajouté sur Youtube.com par Radio Télévision Caraïbes en juin 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=KkmA-qCwFA4>, consulté le 10/06/2019.

¹²¹¹Noticias : *Servicios Informativos Nacionales* (SIN), « En represalia por muerte de dominicano queman casas de nacionales haitianos en Salcedo », 2018, https://www.youtube.com/watch?v=x0gw2QuL_iA, consulté le 01/09/2019.

•*Sistemas de Noticias* (SN), « Dominicano mata Haitiana en Navarrete », <https://www.youtube.com/watch?v=IBiftMYpH10>, 2012, consulté le 01/09/2019.

•*El Canal de Noticias de los Dominicanos* (CDN), « Acusan haitiano de matar agricultor dominicano a machetazos en Azua », 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=SU4swLPZa64>, écoutée le 01/09/2019.

•Noticias : *Servicios Informativos Nacionales* (SIN), « Queman 8 viviendas de haitianos tras muerte dominicano en Santiago », 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=C64SZV0mCUM>, écouté le 01/09/2019.

•*Caraïbes FM*, « Yon Ayisyen ke Dominiken Rache madanm li e pitit li ak Manchèt epi yo Vyole Misye, bal Piki SIDA », ajoutée sur Youtube.com par Tripotay Lakay, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=u0P6KVAY5Xo>, consulté le 01/09/2019.

¹²¹²Publié par Vizyon Lakay Ayiti, « Dominiken yo fè Ayisyen an manje cheve'l Kisa leta di nan sa ? », *Youtube* : <https://www.youtube.com/watch?v=zEuZjqpycFQ>, consulté le 18 juin 2019.

Pour mieux saisir et comprendre une fois de plus le degré du mal-être actuel entre la République Dominicaine et la République d'Haïti, il est nécessaire d'aborder, entre autres, les questions de frontière et d'immigration. Beguens Théus explique que plus d'un peuvent chercher à soutenir qu'il n'y a plus de conflit frontalier entre ces deux pays se partageant cette île commune, mais que ce n'est qu'une apparence visant à ne pas déclarer ouvertement qu'ils sont en conflit comme la Palestine et Israël ou l'Iran et l'Irak. Toutefois, ce conflit frontalier demeure. Il rapporte à cet égard qu'en décembre 2015 :

Le Sénat dominicain a demandé à l'exécutif d'entreprendre un examen complet de la ligne de démarcation qui marque la frontière entre la République Dominicaine et Haïti. Par conséquent, le Comité des affaires frontalières, présidé par le sénateur Sonia Mateo, a déclaré qu'il fera un rapport favorable à la résolution du sénateur Adriano Sanchez Roa. La résolution vise à vérifier le plein respect du traité de frontière de 1929 et son Protocole de 1936¹²¹³.

B. Théus souhaite montrer en effet que le conflit frontalier entre Haïti et la République voisine ne fait que sommeiller. Un jour, il se peut que ce soit le parlement haïtien qui questionne la République Dominicaine en exigeant de redéfinir le traité de 1929 qui partage, injustement selon certains, l'île en 48.000 km² pour la République Dominicaine et 27.750 km² pour la République d'Haïti, soit deux parties inégales. Selon B. Théus¹²¹⁴ et les médias haïtiens, ce traité, conclu et signé par l'entremise des occupants nord-américains (1915-1934) a repoussé très loin Haïti, en la dépossédant d'une très large partie de son territoire. Ceci caractérise de temps à autre le mécontentement de certains Haïtiens qui disent que la vraie ligne de démarcation entre Haïti et la République Dominicaine se trouve dans la capitale de Santo Domingo sous le pont Duarte... En conséquence, à n'importe quel moment pourrait surgir un bouleversement entre ces deux pays. Les multiples massacres des Haïtiens et les autres actes violents actuels, plus précisément ceux qui sont commis par les policiers dominicains sont considérés comme des actes de guerre fomentés par la République Dominicaine. Par exemple, une vidéo mise en ligne par le *Listín Diario*, rediffusée par *Loop News* montre Wadner Petit Choute, un jeune étudiant haïtien de 22 ans étudiant en médecine qui a été tué en 2018 lors d'un contrôle policier dans la ville de Santiago, en République Dominicaine¹²¹⁵. À la suite du journal *El Diario Libre*, le journal *Loop News* a rapporté qu'un autre citoyen haïtien du nom d'Edno

¹²¹³Le conflit haïtiano-dominicain, au-delà de l'arrêt 168-13, le massacre physique de 1937 et le massacre civil de 2013, *op.cit.*, p. 129.

¹²¹⁴*Op.cit.*, p. 85.

¹²¹⁵*Loop News*, « Vidéo-La police dominicaine tue un étudiant haïtien en médecine », 2018, <http://www.loophaiti.com/content/video-la-police-dominicaine-tue-un-etudiant-haitien-en-medecine>, consulté le 10/06/2019.

Etienne a été tué en 2019 par un policier dominicain¹²¹⁶. Ce qui empêche que n'éclate une guerre entre ces deux États, c'est le désintéressement, actuel, des dirigeants haïtiens.

Ces deux pays s'étendent sur une seule et même île, mais alors qu'Haïti connaît de plus en plus de retards, sa voisine se développe. Le manque de développement économique affecte Haïti à un tel point que la paupérisation relative des couches moyennes est de plus en plus critique. Cela suscite la mobilité des Haïtiens vers d'autres pays et en particulier en République Dominicaine où leur rentrée massive, de manière illégale, entraîne de multiples réactions. Le rapatriement d'Haïtiens ou la sortie massive via les déportations ainsi que les actes de violence anti-haïtiens, tant sur la frontière qu'à l'intérieur du territoire voisin, en sont la preuve. Ces actes de violence sont comme une reprise, répartie sur un temps long, du massacre de 1937, car la tuerie des Haïtiens se fait peu à peu. Par exemple, Guy Alexandre a rappelé l'article de Carlo Dore Cabral intitulé : « Après Hatillo Palma, le nouveau et l'ancien dans la question de l'immigration haïtienne »¹²¹⁷ sur la violence collective anti-haïtienne en République Dominicaine durant les quatre dernières années. Dans cet article, sont notés des actes de violence perpétrés de mai à juin 2009, comme l'affaire Herrera–Buenos Aires, avec l'Assassinat barbare de Carlos Mérilus devant une foule en liesse, puis l'affaire Tilorí–Cerca-la-source, soit une agression sauvage contre trois Haïtiens à qui des Dominicains ont coupé les oreilles et l'affaire d'Esperanza–San Isidro, c'est-à-dire l'incendie de la résidence d'Haïtiens parce qu'un Haïtien a été accusé d'avoir violé une Dominicaine.

Rares sont les écrits autour des tensions haïtiano-dominicaines qui ne dénoncent pas l'immigration haïtienne en République Dominicaine. Dès lors, les difficultés actuelles questionnent la migration haïtienne dont le règlement constitue, à terme, la clé de tout rapport harmonieux. André Corten a souligné qu' « *il est clair que le contrôle de l'entrée illégale des immigrants exige une frontière sécuritaire, mais aussi une police migratoire efficace et non corrompue* »¹²¹⁸. Aux frontières, on s'inquiète de la présence et des attitudes d'une force policière composée d'Haïtiens et de Dominicains. Car les difficultés actuelles viennent aussi du problème des salaires et de l'entraînement donné ou non aux policiers. Les policiers

¹²¹⁶Loop News, « Un citoyen haïtien tué par un officier de police en République Dominicaine », 2019, p. 1, <http://www.loophaiti.com/content/un-citoyen-haitien-tue-par-un-officier-de-police-en-rep-dom>, consulté le 10/06/2019.

¹²¹⁷Guy Alexandre, « Les relations haïtiano-dominicaines, une conjoncture de tous les dangers », in : *Rencontre*, n° 20-21, 2009, p. 89-103 (89-90), (sans lieu), éd. Notre cité, http://www.cresfed-haiti.org/IMG/pdf/07.-notre_cite.pdf, consulté le 18/04/2019.

¹²¹⁸L'État faible, Haïti et la République Dominicaine, *op.cit.*, p. 316.

dominicains et les policiers haïtiens qui partagent de multiples problèmes économiques n'empêchent en fait généralement à aucun émigrant clandestin de passer lorsqu'il négocie financièrement avec eux sa traversée de la frontière.

En somme, au lieu d'avoir une gestion des flux migratoires, nous assistons plutôt à la mise en avant de la faiblesse institutionnelle de ces deux États quant au contrôle des politiques d'immigration et de migrations. Le manque de régulation du commerce transfrontalier favorise l'économie informelle et la contrebande aux frontières. La crise de l'immigration actuelle affecte alors tous les Dominicains d'origine haïtienne. À cet égard, Guy Alexandre à la suite de Carlos Dore Cabral fait remarquer que cette évolution dramatique est en bonne partie due à l'absence d'une politique de gestion du dossier migratoire de la part de l'État dominicain qui :

[...] donne des éléments pour percevoir que nous (autres Haïtiens) sommes en présence d'un ensemble d'initiatives du secteur « nationaliste » dominicain –dans sa terminologie : « néo-nationaliste » qui monte de véritables opérations de provocation dont la finalité quasi-explicite est de fomenter des affrontements entre Dominicains et Haïtiens¹²¹⁹.

Les autorités étatiques ne s'occupent donc guère du dossier des migrations. Cette situation fait du tort à la majorité des ressortissants haïtiens qui disent disposer de pièces légales. Au moment où ils vaquent à leurs activités quotidiennes, ils sont arrêtés et refoulés en Haïti sans leurs biens. Le Groupe d'Appui aux Rapatriés et Réfugiés (GARR) et la branche haïtienne du Service Jésuite aux Réfugiés et Migrants (SIRM), basée à Ouanaminthe¹²²⁰, ont toujours critiqué et rapporté meurtres, arrestations arbitraires, violences physiques et mauvais traitements des Haïtiens. Dans cette perspective, nous nous référons à l'article : *Haïti/République Dominicaine: rapatriements et violations des droits des migrantes et migrants haïtiens pour l'année 2018 - Spécial* où nous pouvons lire :

L'institution de défense et de protection des droits des migrants invite les autorités haïtiennes à prendre leurs responsabilités et à s'entendre avec leurs homologues dominicains afin de trouver une issue à ces conflits incessants. Il les exhorte à demander à la République Dominicaine des comptes en ce qui concerne les assassinats dans des circonstances troublantes de plusieurs Haïtiens survenus sur le territoire dominicain durant l'année 2018. Le GARR les invite aussi à dénoncer auprès des autorités dominicaines les discours haineux qui sont prêchés contre les Haïtiens et qui encouragent des actes de représailles contre cette communauté. Haïti et la République Dominicaine sont deux pays qui se partagent une seule île et qui sont obligés de cohabiter. Ils ont la responsabilité de rechercher continuellement des stratégies pour rendre possible cette cohabitation¹²²¹.

¹²¹⁹ « Les relations haïtiano-dominicaines, une conjoncture de tous les dangers », *op.cit.*, p. 89-90 (p. 90).

¹²²⁰Ouanaminthe (ou Juana Méndez en espagnol) est une commune d'Haïti située à la frontière de la République Dominicaine, dans le département du Nord-Est.

¹²²¹Groupe d'Appui aux Rapatriés & Réfugiés, « Haïti/République Dominicaine : rapatriements et violations de droits des migrantes et migrants haïtiens pour l'année 2018 - Spécial », 2019, p. 1, *Reliefweb*,

Les autorités haïtiennes sont de ce fait montrées comme responsables de la perpétuation des causes profondes de l'exode haïtien et de l'image peu reluisante que les élites dominicaines se font d'Haïti et de l'Haïtien. Pourtant, malgré ces crises, les autorités ou les pouvoirs en place des deux versants de l'île s'entendent afin de prendre des décisions autour d'intérêts particuliers en mettant en avant le peuple. Et, depuis les bancs de l'école, ces pays tendent à construire des identités et des consciences nationales en opposition. En conséquence, comment s'étonner que cela débouche sur les difficultés actuelles ?

Michelson Césaire et Mozard Lombard signalent avec l'ambassadeur dominicain Rubén Silié Valdez que : « *Si nous ne travaillons pas pour changer la situation, nous nous représenterons comme des complices du passé* »¹²²². Selon Rubén Silié Valdez : « *il n'existe pas un conflit ethnique entre les deux peuples* »¹²²³. Il a recommandé de ce fait d'aider ces deux Nations à se libérer des préjugés et à se battre pour changer les mentalités. Il croit en effet qu' « *il ne faut pas penser qu'avec un arrêté on peut changer la mentalité* »¹²²⁴. Ne serait-ce pas là plutôt le travail de l'école ?

<https://reliefweb.int/report/haiti/ha-ti-r-publique-dominicaine-rapatriements-et-violations-de-droits-des-migrantes-et>, consulté le 12/05/2019.

¹²²²Michelson Césaire et Mozard Lombard, « Conférence débat / INUTECH, « Il n'existe pas un conflit ethnique haïtiano-dominicain », dixit Rubén Silié Valdez », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2016, p. 1. <https://lenouvelliste.com/article/156373/il-nexiste-pas-un-conflit-ethnique-haitiano-dominicain-dixit-ruben-silie-valdez>, consulté le 13/05/2019.

¹²²³*Idem.*

¹²²⁴*Ibidem.*

B. Éduqués à s’opposer ?

Vivre sur une seule et même île commune, les apprenants de la République d’Haïti et ceux de la République Dominicaine, sont-ils éduqués à s’opposer ou à vivre-ensemble ? Nous avons questionné l’orientation actuelle de chaque pays et les processus de construction des identités des sociétés haïtienne et dominicaine au travers des programmes officiels et des manuels scolaires d’Histoire et de Géographie. Dans le but de continuer à analyser ces manuels scolaires, nous montrerons les oppositions existant dans l’enseignement de l’Histoire et de la Géographie de ces deux pays. Dans cette analyse, nous verrons si les apprenants sont imprégnés ou non d’un enseignement visant le vivre-ensemble ou l’opposition.

1. La construction d’une opposition dans les manuels scolaires

Nous avons rappelé ce qu’est généralement un manuel scolaire et quel est son rôle dans la formation des femmes et des hommes d’une Nation. En particulier, un manuel scolaire d’Histoire et de Géographie est un ouvrage scolaire qui participe de la formation identitaire, de la socialisation et de l’intégration d’un apprenant. En outre, le principe de l’enseignement dans une telle discipline vise à l’émancipation individuelle de l’apprenant dans un processus de socialisation générationnelle et intergénérationnelle. L’Histoire et la Géographie sont donc deux matières-clés quant à la construction civique et qui véhiculent des représentations identitaires tant en contribuant d’ailleurs à les forger. Elles construisent et déconstruisent des stéréotypes et des préjugés comme le rappellent Lignon, Porhel et Rakoto-Raharimanana : « *Tout comme l’histoire-géographie, la dynamique entre le texte et l’image construit ou déconstruit le préjugé* »¹²²⁵.

Nous tenons à souligner que la responsabilité des gouvernants joue un rôle crucial dans le devenir ou le succès des gouvernés. Issus des deux pays réunis sur une seule et même île, les acteurs des systèmes éducatifs haïtiens et dominicains sont-ils suffisamment conscients de leur responsabilité pour ce qui est du vivre-ensemble entre les citoyens de ces deux pays ? C’est pourquoi, il nous semble important de questionner la narration de l’Histoire d’Haïti dans les manuels de la République Dominicaine et celle de l’Histoire de la République Dominicaine dans les manuels scolaires d’Haïti, car ces deux systèmes éducatifs transmettent une approche de l’altérité qui mérite d’être questionnée.

¹²²⁵ « Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires », *op. cit.* p. 103.

a. À la recherche de la République Dominicaine dans les manuels scolaires d'Haïti

À la recherche de la vision de l'autre versant dans les manuels scolaires et donc de la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain, nous questionnerons comment sont données les informations sur l'altérité dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie. Paul Drochon, dans son article : *Représentation des étrangers dans l'œuvre de Felipe Guamán Poma de Ayala*¹²²⁶ laisse apercevoir que représenter socialement les étrangers consiste à raconter et à les redessiner. Paul Drochon indique que *Felipe Guamán Poma de Ayala* a réalisé une représentation : « [...] tant avec sa plume de chroniqueur qu'avec ses crayons de dessinateur »¹²²⁷. Soulignons également que la représentation sociale a affaire avec la valorisation ou la dénonciation. Par exemple, en représentant les Espagnols, évangélistes dans l'histoire des Amériques, cela revient à évoquer les destructions et/ou constructions attenantes, le caractère de ravisseurs des Espagnols envers les Amérindiens, etc.

Le manuel scolaire de la classe de 7^e en République d'Haïti (soit la 6^e en France) contient 162 pages et 40 leçons. Il importe tout d'abord de noter que peu d'éléments se réfèrent à la République Dominicaine. Le terme « dominicaine » est toutefois utilisé dans ce manuel scolaire lors de la référence à la position de l'ancienne ville d'Isabella. Il est précisé qu'elle est : « actuellement localisée près de la ville dominicaine de Puerto Plata »¹²²⁸. Ce manuel évoque également l'existence de : « *Zambos, dont on retrouve encore les traces dans la population dominicaine actuelle* »¹²²⁹, issus du métissage des esclaves africains révoltés et des « Indiens ». De manière complète, le nom de la « République Dominicaine » est cité 17 fois et ce dans deux chapitres sur les 10 chapitres que contient ce manuel scolaire, à savoir : *La terre*, soit le VII^{ème} chapitre qui porte sur la structure interne de la géographie d'Haïti qui permet d'évoquer la question des effets des failles, des plissements et des tremblements de terre. Il est dit : « *Au sud-est de l'île on a les montagnes du Bahoruco en République Dominicaine* »¹²³⁰. Ensuite, le chapitre VIII qui concerne : « L'homme Haïtien et son environnement physique, social et économique » a pour leçon I : « *Je connais mon pays : Ayiti* ». La présentation suivante y est proposée :

¹²²⁶Paul Drochon, « Représentation des étrangers dans l'œuvre de Felipe Guamán Poma de Ayala », in : *Représentation de l'Autre et ré-appropriation des mythes*, Paris, L'Harmattan, Les Éditions de l'UCO, sous la direction de Béatrice Cáceres et Yannick le Boulicaut, Cahiers du CIRHILL, n° 26, 2003, p. 59-85 (p. 61).

¹²²⁷*Idem.*

¹²²⁸*Histoire-Géographie et éducation à la citoyenneté, classe de 7^e, op. cit.*, p. 62.

¹²²⁹*Op. cit.*, p. 64

¹²³⁰*Op. cit.*, p. 118.

[...] mon pays Ayiti, fait parti(e) ^(sic) d'une île comprenant deux États : La République d'Ayiti et la République Dominicaine [...]. En 1804, Dessalines lui donna le nom indien Ayiti par lequel on désigne actuellement et l'île entière et la partie occidentale. La partie de l'Est s'appelle République Dominicaine¹²³¹.

La République Dominicaine apparaît inscrite dans ce même manuel scolaire de 7^e année au sein d'une carte de la Mer des Caraïbes et, notamment, dans des cartes de demi-île, placées à l'extrême droite des pages du manuel. Cela permet de dire qu'il y a, dès le départ, une revalorisation de l'île. Mais la partie de l'Est (la République Dominicaine) sur la carte d'une demi-île a subi une forme d'acte colonial, soit le rejet d'une mentalité dominante lors qu'Haïti fait le choix de soustraire ce pays des cartes.

Le manuel scolaire de la classe de 8^e année (classe de 5^e en France) comporte 146 pages et 42 leçons. Le nom de la « République Dominicaine » n'y est noté qu'une seule fois sur 16 chapitres, et ce dans le chapitre XIV. Nous retrouvons également deux cartes géographiques intitulées : « *Carte de la République d'Ayiti, Carte muette de la République d'Ayiti* »¹²³². Le nom de la République Dominicaine apparaît inscrit dans la première carte géographique de façon verticale, à l'extrême droite, à la limite donc de la frontière, et toujours au sein d'une carte de demi-île. Dans la deuxième carte, le nom de la République Dominicaine n'est pas inscrit. Dans ces cartes, Haïti ne s'intéresse alors qu'à elle-même.

Le manuel scolaire de la classe de 9^e année (classe de 4^e en France) contient 188 pages et 17 leçons où sont reproduites deux fois la carte géographique d'une demi-île. Nous trouvons ainsi la carte géographique de la Mer des Antilles ou des Caraïbes dans les leçons d' : « *Histoire contemporaine de la Caraïbe du 19^e siècle à nos jours* »¹²³³, plus précisément dans les sous-points : « *La montée de Toussaint et la Constitution de 1801* »¹²³⁴ et « *Lutte de Toussaint en faveur de l'égalité* »¹²³⁵. La carte de la Mer des Antilles est aussi proposée dans l'introduction de la leçon intitulée : « *La Caraïbe* »¹²³⁶.

Il ressort en conséquence que la République Dominicaine n'est guère évoquée dans les manuels scolaires d'Haïti. La question du rapport avec la République Dominicaine n'est jamais traitée. Le nom de « Santo Domingo » de l'époque coloniale (l'actuelle République Dominicaine) y figure deux fois, celui de la « Dominicanie » une fois et celui de la République

¹²³¹ *Histoire-Géographie et éducation à la citoyenneté, classe de 7^e, op.cit.*, p. 131.

¹²³² *Histoire, Géographie et éducation à la citoyenneté, classe de 8^e, op.cit.*, p. 120.

¹²³³ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 27.

¹²³⁴ *Op.cit.*, p. 31.

¹²³⁵ *Op.cit.*, p. 32.

¹²³⁶ *Op.cit.*, p. 24.

Dominicaine six fois, dans le chapitre II : « *Les grands moments du processus d'effondrement du système colonial esclavagiste dans la Caraïbe* » du sous-point : « *Conquistadores et pirates* »¹²³⁷, dans le chapitre VI : « *La formation du nouvel État* » du sous-point : « *Les périodes de crise* »¹²³⁸ et dans le chapitre VIII : « *Géographie économique* » du sous-point : « *Les migrations en Ayiti* »¹²³⁹. Ce pays est ainsi cité dans trois chapitres sur 10 chapitres. Rien de concret n'est toutefois évoqué.

Par exemple, dans le chapitre VIII de ce manuel scolaire de 9^e année intitulé : « *Géographie économique* » et qui porte sur les migrations en Ayiti, rien n'est évoqué à propos des causes et des conséquences de ces migrations, pour les deux pays, et rien n'est mentionné quant au travail de la main-d'œuvre haïtienne en République Dominicaine. Même la question de l'immigration ne donne lieu à une présentation des conditions migratoires, légales ou non. L'émigration haïtienne est en fait évoquée brièvement dans le chapitre VIII en expliquant : « *Puis, on a noté l'émigration du paysan vers Cuba et la République Dominicaine pour la récolte de la canne à sucre [...]. On estime à plus d'un million les Ayisyen de la diaspora : plus de 500 000 aux États-Unis, environ 400 000 en République Dominicaine* »¹²⁴⁰.

En conséquence, on ne parle guère de la République Dominicaine au niveau fondamental (niveau collège en France), que ce soit dans les textes ou dans les documents iconographiques retenus dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie. Il implique de rappeler que : « *chaque système éducation participe à sa façon à une surenchère dans le sentiment d'opposition qui peut amener l'apprenant, dès le collège, à renoncer à construire un meilleur vivre-ensemble* »¹²⁴¹.

Le manuel scolaire de 3^e possède 251 pages, 37 leçons et 11 chapitres. On a beau y étudier le système esclavagiste dans les Amériques, ces études n'en demeurent pas moins centrées sur Saint-Domingue. Le nom de pays : « République Dominicaine » n'apparaît pas avant la partie portant sur la Géographie. Il est alors mentionné trois fois, et ce pour souligner que sur l'île d'Haïti les plissements ont conduit à la formation des chaînes de montagne suivantes :

¹²³⁷ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 25.

¹²³⁸ *Op.cit.*, p. 119.

¹²³⁹ *Op.cit.*, p. 146-147.

¹²⁴⁰ *Idem.*

¹²⁴¹ Datrice Candio, « Éduquer à s'opposer ? À propos des représentations de l'Autre haïtien et/ou dominicain dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine », in : Frank Collin, Jean Moomou et Caroline Seveno (coord.), *Éduquer en pays dominé (Afrique, Amériques, Europe)*, Préface de Yanick Lahens, Paris, Éditions Karthala, 2019, n° 11, p. 263-288 (p. 286).

La Cordillère Centrale qui traverse tout le territoire, du sud-est au nord-ouest. En République Dominicaine elle s'appelle la Sierra de Cibao où se trouvent les deux pics les plus hauts de l'île : le pic de Trujillo (3175 m) et la Peona (3168 m). [...] Au sud-ouest de l'île on a les montagnes du Bahoruco en République Dominicaine¹²⁴².

Ensuite, la République Dominicaine se retrouve représentée à l'extrême droite d'une carte de demi-île sur laquelle est expliqué où se trouve l'épicentre du séisme dévastateur du 12 janvier 2010 en Haïti. Alors que ce manuel scolaire s'intéresse à l'économie haïtienne, pourquoi le circuit de commercialisation entre Haïti et la République Dominicaine, si important comme nous l'avons rappelé, n'a pas sa place ?

La classe de Seconde et celle de Rhéto en Haïti ont le même manuel scolaire. Celui-ci contient 145 pages, 15 modules et 22 leçons. C'est un manuel scolaire dont les contenus portent particulièrement sur la période révolutionnaire à Saint-Domingue (1789-1804). L'enseignement de la Géographie s'intéresse pour sa part à la mondialisation, aux systèmes capitaliste et socialiste, au sous-développement et au Tiers-monde. Cependant, l'espace caribéen et la République hispanique voisine n'y trouvent pas de place.

Le manuel scolaire de la classe de Terminale II (Philo) contient pour sa part 292 pages, 47 leçons et 12 chapitres. Depuis l'exposé autour de la politique de Jean-Jacques Dessalines qui a défendu ce nouvel État, se voit évoquée la campagne que ce dernier a menée dans la partie Est de l'île (actuelle République Dominicaine) à partir du 16 février 1805 contre le général Ferrand. Ce dernier est entré en Haïti et a capturé des Haïtiens pour renforcer le système esclavagiste à *Santo Domingo*, plus particulièrement dans les villes d'Ozama et du Cibao¹²⁴³. La République Dominicaine en tant qu'ennemie d'Haïti, est citée dans ce manuel scolaire de Terminale huit fois, comme par exemple pour évoquer le soulèvement contre le président Jean-Pierre Boyer en 1943 : « *l'échec de l'Est fut total et le pays devint indépendant sous le nom de la République Dominicaine* » ou pour citer l'ouvrage de Jean Price-Mars : « *La République d'Haïti et la République Dominicaine*¹²⁴⁴ où il est rapporté que :

Andrez Johnson au Congrès sur la politique américaine vis-à-vis des Antilles. “ Il ne peut plus tarder le temps où ce gouvernement trouvera nécessaire de prêter une aide active à la solution de problèmes que posent devant le monde les deux Républiques de l'Île de St-Domingue...Je suis heureux de voir que le moment est arrivé où même une proposition d'annexion des 2

¹²⁴²*Histoire-Géographie et éducation à la citoyenneté, classe de 3^e, op.cit.*, p. 203 et 208.

¹²⁴³*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 59-60.

¹²⁴⁴*Op.cit.*, p. 132 et 161.

Républiques de l’Ile de St-Domingue recevra l’adhésion des peuples intéressés et donnera une égale satisfaction à toutes les autres nations étrangères’’¹²⁴⁵.

Ainsi, ce pays est cité en remémorant une question de convention, signée en 1874 et portant sur les frontières, annonçant : « *le gouvernement haïtien versera 1.000.000 de dollars à la République Dominicaine à titre de dédommagement : le gouvernement dominicain de son côté versera 30.000 dollars aux propriétaires haïtiens dont les biens ont été confisqués en 1844 au moment de la séparation* »¹²⁴⁶. La leçon qui explique la relation diplomatique du président Louis Etienne Félicité Lisyus Salomon, dit Lysius Salomon Jeune, avec le titre : « *Relation avec la Dominicanie* », fait remarquer que deux conventions ont été signées, en 1880 et 1882, pour la reprise des rapports entre les deux États d’Haïti et de la République Dominicaine. Cette dernière est également citée pour mettre en évidence la problématique de la frontière, posée depuis la politique extérieure des gouvernements de l’empereur Jean-Jacques Dessalines (janvier 1804-octobre 1806) à l’empereur Faustin-Élie Soulouque (mars 1847-janvier 1859 et réglée par le président Guillaume Fabre Nicolas Geffrard (janvier 1859- mars 1867. L’intitulé : « *La Question Dominicaine* »¹²⁴⁷ est repris deux fois pour souligner que certains Chefs d’État parmi ceux qui précèdent N. Geffrard ont toujours parlé de : « *la mer pour frontière* ». Le terme « *Dominicain* » revient pour sa part souvent dans le manuel scolaire de la classe de Terminale, ce qui n’était pas le cas dans les autres manuels scolaires.

C’est dans le manuel scolaire de Terminale que l’Autre Dominicain paraît être le plus présent. La République Dominicaine y est évoquée surtout quand il s’agit des mésententes portant sur les frontières. Et là, il paraît que ce manuel scolaire évite de traiter complètement de la République Dominicaine puisqu’aucun contenu à propos de la géographie n’a été trouvé dans ce manuel scolaire. Cela nous rappelle l’idée d’Henry A. Giroux, reprise par Gabriela Ossenbach Sauter et José Miguel Somoza Rodríguez, selon laquelle : « [...] *les représentations [...] ne sont pas toujours des formes d’expression d’un « capital culturel », mais elles soutiennent également des « circuits de pouvoir » (...)* »¹²⁴⁸. Lorsque G. Ossenbach et J. Rodríguez reprennent ces propos, ils souhaitent montrer que les manuels scolaires véhiculent non seulement des connaissances à acquérir, mais aussi les idéologies des pouvoirs en place et

¹²⁴⁵ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 59-60 et p. 161.

¹²⁴⁶ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale, op.cit.*, p. 160.

¹²⁴⁷ *Op.cit.*, p. 151 et 160.

¹²⁴⁸ Cité par Gabriela Ossenbach Sauter et José Miguel Somoza Rodríguez, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina, op.cit.*, p. 41 : [...] *las representaciones [...] no son siempre formas de expresiones de un « capital cultural », sino que también sostienen [unos] « circuitos de poder » (...)*».

de leurs rédacteurs. Les manuels scolaires d'Haïti ont en ce sens nié leur lien historique et un peu moins géographique avec la République Dominicaine, pour soutenir leur idéologie nationaliste.

Le nom de la République Dominicaine est cité surtout dans des parties relevant de la Géographie et dans les parties qui abordent les conflits frontaliers. La carte d'une demi-île domine, ce qui ne permet pas de donner lieu à une véritable représentation de la République Dominicaine dans les manuels scolaires haïtiens. Et, pourtant, ces deux pays s'étendent sur une seule et même île ayant partagé le même passé colonial et ayant des relations contemporaines quotidiennes. La non-représentation de l'Autre Dominicain ne serait-elle pas par conséquent source de perpétuation de stéréotypes et de préjugés ?

b. République d'Haïti dans les manuels scolaires de la République Dominicaine

Nous venons de voir que les manuels scolaires d'Haïti ont quasiment nié la représentation de l'Autre dominicain. Lorsque nous recherchons la présence de la République d'Haïti dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République Dominicaine, nous constatons que c'est une autre approche qui prévaut.

Le manuel scolaire de la classe de 6^e basique de la République Dominicaine (6^e en France) contient 167 pages et on parle dans le corps de cet ouvrage quatorze fois d'Haïti ainsi que dans les questions d'évaluation. Dans ce manuel scolaire, sont proposées également trois documents iconographiques de la Révolution haïtienne. Il y est fait mention de la Saint-Domingue française et du *Santo Domingo* espagnol dans les passages concernant la lutte entre les puissances coloniales et, notamment, dans le chapitre intitulé : « *Las colonias en América/Les colonies en Amérique* », nous pouvons lire : « *Saint-Domingue, aujourd'hui Haïti, fut l'unique colonie qui obtint son indépendance, en 1804* »¹²⁴⁹. Cette représentation de la mémoire historique est une considération d'historiographique où l'on valorise Saint-Domingue et l'originalité haïtienne. Et dans le chapitre intitulé : « *Rebelión de los criollos/ Rébellion des Créoles* », il est indiqué que : « [...] **la Révolution Haïtienne est la première révolution en Amérique qui montra la nécessité sociale de l'abolition de l'esclavage. Cette révolution culmina en 1804, avec la proclamation de la *liberté de tous les esclaves*** »¹²⁵⁰. Cette

¹²⁴⁹El Libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit, p. 61 : « *Saint-Domingue, hoy Haití, fue la única colonia que logró su independencia, en 1084* ».

¹²⁵⁰Op.cit., p. 127 : « **La Revolución Haitiana es la primera revolución en América que planteó la necesidad social de la abolición de la esclavitud. Esta revolución culminó en 1804, proclamando la *libertad de todos los esclavos*** ». Le texte est en gras dans le texte original.

représentation n'est donc pas une contre-narration, mais bien une valorisation d'Haïti, présentée comme la mère de la liberté des pays nègres. Dans ce même chapitre, deux pages font mention de la Révolution haïtienne, avec une représentation de Toussaint Louverture et un document iconographique de la Révolte des Nègres de Saint-Domingue : « **Reuelta de negros en Sant Domingue**. Grabado de 1791 » ainsi qu'un portrait de Georges Biassou, l'un des chefs de l'insurrection de cette révolution, qui accompagnent des leçons ayant pour intitulés : « *Etapas de la Revolución Haitiana, la fundación de Haïti/Étapes de la Révolution Haïtienne, Fondation d'Haïti* »¹²⁵¹.

Le manuel scolaire de la classe de 7^e basique (5^e en France) comprend 207 pages dans lesquelles Haïti est citée soixante fois. Il y est fait référence à Saint-Domingue trente-deux fois, soit à la Saint-Domingue partie française (l'actuelle Haïti). Ici, nous faisons mention de la partie « française » parce qu'on avait tendance à donner à Hispaniola le nom de sa capitale : Santo Domingo (apparue en 1498), soit la « *Isla de Santo Domingo* ». Rappelons que vers les années 1625, les Français s'emparèrent la colonie de *Santo Domingo*. D'où la division et le fait que l'on parle de Saint-Domingue française (l'actuelle Haïti) et de *Santo Domingo* espagnol (l'actuelle République Dominicaine) dans les manuels scolaires dominicains. Ces affrontements entre la France et l'Espagne, notamment en 1789, ont permis à travers le Traité de Bâle en 1795 que l'Espagne cède la partie qu'elle possédait à la France. De ce fait, les manuels scolaires dominicains, en retranscrivant cette partie de l'Histoire, précisent que les Haïtiens habitent sur la partie française de l'île de Saint-Domingue et que les Dominicains habitent sur la partie espagnole de l'île de Saint Domingue.

Du chapitre : « *La época colonial/L'Époque coloniale* »¹²⁵² au chapitre : « *El espacio en el siglo XIX/L'Espace au XIX^e siècle* »¹²⁵³ de ce même manuel scolaire de 7^e basique, nous notons que sept chapitres douze traitent d'Haïti. Il est à noter que ce n'est pas comme dans les manuels scolaires d'Haïti où la République Dominicaine est plutôt représentée sur une carte géographique d'une demi-île et de manière verticale. Le nom de la République d'Haïti est évoqué dans les manuels dominicains à plusieurs reprises, et ce à partir d'une carte géographique de l'île entière. Ce nom est alors inscrit horizontalement, à l'extrême gauche.

¹²⁵¹ *El Libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 128-129.

¹²⁵² *El Libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 6.

¹²⁵³ *Op.cit.*, p. 192.

Cependant, il y a aussi la présence des cartes de demi-île dans les manuels scolaires dominicains¹²⁵⁴. Nous avons noté qu'il y a deux fois la carte géographique de la Mer de la Caraïbe : *Observa el mapa del Caribe y las Antillas/Observe la carte de la Caraïbe et des Antilles*¹²⁵⁵. Dans ce manuel scolaire, nous trouvons également dix portraits des anciens chefs d'État haïtiens. Prenons par exemple le portrait de Faustin Soulouque qui apparaît dans la partie intitulée : « *El proyecto anexionista/Le projet annexionniste* »¹²⁵⁶.

Dans le chapitre : « l'Époque coloniale », la partie traitant de la division de l'île présente l'économie de l'île en séparant l'approche sur « la colonie de Saint-Domingue » et celle sur « la colonie de Santo Domingo ». Dans un chapitre intitulé : « *Evolución de las Antillas/L'évolution des Antilles* »¹²⁵⁷, quatre pages sont consacrées à la République d'Haïti. Voici les titres et les contenus des points développés : « *Haïti après la révolution (Le gouvernement de Dessalines, Boyer et l'unification d'Haïti) ; L'Instabilité politique haïtienne (La Réforme haïtienne, Gouvernements haïtiens de 1860-1889)* »¹²⁵⁸. Ces leçons s'attachent à différents moments et aux multiples effets associés aux évolutions récentes après l'indépendance de Saint-Domingue et à quelques formes d'instabilité politique.

Dans ce même manuel scolaire de 7^e basique (5^e en France), dans le chapitre : « *La fundación de la República/La fondation de la République* »¹²⁵⁹, quatre autres pages sont consacrées à la République d'Haïti. Les titres et les contenus des points développés concernent l'époque de J.-P. Boyer et donc la domination d'Haïti sur la République Dominicaine. Nous avons déjà abordé la politique de J.-P. Boyer dans l'intitulé : « Deux dates privilégiées : 1822 et 1937 »¹²⁶⁰.

Le manuel scolaire de la classe de 8^e basique (4^e en France) contient pour sa part 207 pages. Haïti et les Haïtiens y sont mentionnés cinquante-deux fois. Du chapitre intitulé : « *Los inicios del siglo XX/Les Débuts du XX^e siècle* »¹²⁶¹ au chapitre : « *La Organización del Espacio/L'Organisation de l'Espace* »¹²⁶², soit dans 5 chapitres sur les 12 que contient ce

¹²⁵⁴ *El Libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 120. Voir annexe n° 42.

¹²⁵⁵ *Op.cit.*, p. 136. Le texte original est en gras.

¹²⁵⁶ *Op.cit.*, p. 108. Voir annexe n° 43 : Portrait de Faustin Soulouque.

¹²⁵⁷ *Op.cit.*, p. 40.

¹²⁵⁸ *Op.cit.*, p. 42-45.

¹²⁵⁹ *Op.cit.*, p. 86.

¹²⁶⁰ Dans la partie : « Analyse comparée des manuels d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine » et du sous-point : « À propos de la politique de l'unité de l'île (1822) ».

¹²⁶¹ *El libro sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 6.

¹²⁶² *Op.cit.*, p. 190.

manuel scolaire, le nom d'Haïti est à l'honneur. Il y a également quatre documents iconographiques d'événements haïtiens. Nous avons relevé aussi une fois le nom de « Port-au-Prince », une fois l'image de l'armée haïtienne avant l'intervention américaine ainsi que la présence du portrait du chef d'État haïtien : Elie Lescot, qui apparaît dans la partie intitulée : « *Desocupación y dictadura en Haití/Fin de l'occupation et dictature en Haïti* »¹²⁶³. Il est choisi parce que le manuel scolaire traite des luttes entre les Noirs et les Mulâtres dont Elie Lescot a consolidé la discrimination envers les Noirs. Est abordée de surcroît la question du génocide des Haïtiens dans ce manuel scolaire, comme nous l'avons déjà indiqué dans : « Deux dates privilégiées : 1822 et 1937 ». Enfin, dans ce même manuel scolaire de 8^e, quatre pages sont dédiées à l'Histoire d'Haïti. Il s'agit des leçons et contenus suivants :

Haïti et l'invasion nord-américaine en 1915 (Haïti au début du XX^e siècle, Mesures des occupants, La résistance à l'invasion)¹²⁶⁴ et la dictature en Haïti (la fin de l'occupation d'Haïti, les luttes entre les Nègres et les Mulâtres, le Gouvernement autoritaire de Paul Magloire, la dictature de Duvalier)¹²⁶⁵.

Au Niveau Intermédiaire (niveau lycée), nous avons premièrement le manuel scolaire de *Primero de Bachillerato* (3^e en France), contenant 298 pages et 18 chapitres en 74 leçons. Le nom d'Haïti n'y apparaît pas. Le manuel scolaire de *Secundo de Bachillerato* (Seconde en France) comporte 298 pages, avec 20 chapitres répartis en 71 leçons. Haïti est en revanche mentionnée dans ce manuel scolaire. Cette République voisine continue en effet à occuper une place importante dans les manuels scolaires dominicains. Dans le chapitre : « *América independiente/Amérique indépendante* »¹²⁶⁶, du manuel scolaire de *Secundo de Bachillerato*, plus précisément dans la leçon : « *Los primeros movimientos independistas/Les premiers mouvements indépendantistes* »¹²⁶⁷, on parle alors de trois modèles d'indépendance, qui sont les indépendances d'Haïti, du Mexique et d'Amérique du Sud en général. De plus, pour mieux commenter l'indépendance d'Haïti, ce manuel scolaire présente un tableau dans lequel sont insérés à droite de cette leçon les portraits des héros de la révolution : Toussaint-Louverture, Jean-Jacques Dessalines, Pétion, Christophe et Boukman.

Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Première en France) contient 298 pages, 19 chapitres et 70 leçons. Il enseigne largement l'histoire commune entre la colonie de Saint-

¹²⁶³ *El libro sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 102.

¹²⁶⁴ Ce terme est employé dans les manuels scolaires haïtiens et dominicains pour évoquer le départ des troupes nord-américaines.

¹²⁶⁵ *El libro sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op. cit.*, p. 100-103.

¹²⁶⁶ *Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato, op. cit.*, p. 76.

¹²⁶⁷ *Op.cit.*, p. 80.

Domingue (l'actuelle Haïti) et la colonie de Santo Domingo (l'actuelle République Dominicaine) et l'Histoire d'Haïti. Dans le chapitre : *La división de la isla/La division de l'île* »¹²⁶⁸, il y a la leçon : « *La Revolución Haitiana/La Révolution Haïtienne* », ¹²⁶⁹ qui explique que c'est de cette première révolution en Amérique qu'a surgi la nécessité sociale de l'abolition de l'esclavage.

Quelques intitulés de ce chapitre s'intéressent directement à Haïti : *Inicio de la Revolución haitiana/Début de la Révolution Haïtienne* », « *Desarrollo de la Revolución Haitiana/Épanouissement de la Révolution Haïtienne* », « *la Proclamación de la Revolución de Haití/la Proclamation de la Révolution d'Haïti* »¹²⁷⁰. Au milieu de cette leçon est inséré un portrait de Georges Biassou, l'un des révolutionnaires saint-dominguais et, à droite, un document iconographique représentant la scène de la révolte saint-dominguaise : « *Reuelta de negros en Saint-Domingue. Grabado de 1791* ». Il est à noter notamment que dans la leçon : « *El Origen de Saint-Domingue/L'Origine de Saint-Domingue* », ce manuel scolaire encourage les élèves dominicains à faire des recherches sur l'actuelle Haïti, à partir d'un impératif en disant : « *enquêtez et commentez la situation économique et sociale actuelle en Haïti* »¹²⁷¹.

Il importe de remarquer que ce manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Première en France) s'intéresse entièrement à l'occupation française de Saint-Domingue, en laissant la liberté aux élèves de mener des recherches personnelles sur l'actuelle Haïti. Ainsi, il s'avère intéressant de noter que les relations entre les deux colonies sont traitées en faisant des mises au point sur les divers accords et conflits communs.

Quant au gouvernement de Jean-Jacques Dessalines, il ressort que l'invasion de février 1805 à *Santo Domingo* (l'actuelle République Dominicaine) a permis à ce manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* de mettre en valeur J.-J. Dessalines en tant que grand ennemi du système esclavagiste français, et qui fut le deuxième révolutionnaire à avoir combattu pour l'indivisibilité de l'île d'Hispaniola. À propos, ce manuel scolaire souligne que : « *Cette invasion est due principalement à la préservation et à la protection de l'État haïtien naissant, aux idées de Dessalines sur l'indivisibilité de l'île et à son désir d'expulser les Français de l'Est pour étendre leur domination à toute l'île* »¹²⁷².

¹²⁶⁸Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 22.

¹²⁶⁹*Op.cit.*, p. 30.

¹²⁷⁰*Op.cit.*, p. 30-31.

¹²⁷¹*Op.cit.*, p. 26 : « *Investiga y, luego, comenta la situación económica y social actual de Haití* ».

¹²⁷²Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 40 : « *Dicha invasión se debió principalmente a la conservación y protección del naciente Estado haïtiano, a las ideas de Dessalines de*

En tout cas, cette leçon valorise parmi d'autres les indépendantistes saint-dominguais au travers de documents iconographiques variés, parce qu'à droite de la leçon écrite sont présentés les portraits de l'Empereur Jean-Jacques Dessalines et d'Henry Christophe. Dans ce manuel scolaire, il est montré que les Saint-Dominguais multiplient leurs efforts pour conquérir leur indépendance, mais qu'étant très hostiles envers les habitants de Santo Domingo, ils ont chassé les Français de la partie Est (l'actuelle République Dominicaine) de l'île. Au-dessous de certains résumés de quelques leçons, ce même manuel scolaire demande aux apprenants dominicains : « *Comment sont les relations entre les Haïtiens et les Dominicains aujourd'hui ? Commentez-les* ». Ou encore : « *Quel est le type de relation entre les Haïtiens et les Dominicains aujourd'hui ? Discutez-en* »¹²⁷³. Ce manuel scolaire représente l'Autre haïtien de façon détaillée, à tel point qu'il évoque même Simon Bolivar qui voulait libérer le Venezuela des Espagnols et s'était alors rendu en Haïti pour solliciter l'aide d'Alexandre Pétion pour son mouvement indépendantiste.

Ainsi, ce manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Première en France) a étudié les différents conflits politiques entre les deux pays à l'instar des diverses invasions des Haïtiens en République Dominicaine. Nous avons déjà traité antérieurement dans la sous-partie : « Deux dates privilégiées : 1822 et 1937 »¹²⁷⁴ les cas de la politique de l'unité de l'île sous la gouvernance de Jean-Pierre Boyer. Pour les cas des relations de la République Dominicaine avec Haïti, le président Faustin Soulouque envoya le consul général français Maxime Raybaud auprès du président Pedro Santana, en 1858, pour renégocier l'annexion des deux versants de l'île. Cette proposition fut rejetée par P. Santana et a induit l'invasion militaire du président F. Soulouque en République Dominicaine.

Le portrait de chaque président est alors inséré au milieu ou à droite de la leçon étudiée, ainsi que celui du président F. Soulouque¹²⁷⁵, lui aussi mis en valeur. Ce désir d'associer texte (s) et iconographie (s) montre bien le souhait de retenir l'attention de l'apprenant dominicain et de favoriser sa mémoire.

la indivisibilidad de la isla y su deseo de expulsar a los franceses de la parte este para extender su dominio a toda la isla ».

¹²⁷³*Op.cit.*, p. 28 et 40 : « ¿Cómo son las relaciones entre los haitianos y los dominicanos en la actualidad ? Coméntalo » « ¿Cómo es la relación entre los haitianos y los dominicanos en la actualidad ? Coméntalo ».

¹²⁷⁴Proposé dans la partie : « Analyse comparée des manuels d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine » et sous-point : « À propos de la politique de l'unité de l'île (1822) ».

¹²⁷⁵*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p.77.

Viennent ensuite les idées d'annexion et d'incapacité des militaires dominicains face à une possible invasion des militaires haïtiens sur l'ordre du président Fabre Geffrard, avec aussi le portrait de ce dernier, intercalé à droite de la leçon étudiée. Il est alors dit : « *Cela soulève également l'idée d'annexion en tant que solution à l'incapacité militaire de la République Dominicaine à faire face à une possible invasion haïtienne du gouvernement de Geffrard* »¹²⁷⁶. Cependant, il semble que F. Geffrard ne souhaita pas envahir la terre dominicaine de force, mais rechercha une annexion par un dialogue diplomatique pour protéger l'île, contre toutes les puissances étrangères, plus précisément l'indépendance d'Haïti si chèrement acquise.

Le président Pedro Santana a fait autrement. Par son accord, tout le territoire dominicain a été annexé par la Couronne d'Espagne et le drapeau espagnol a alors remplacé celui de la République Dominicaine. C'est pourquoi le président F. Geffrard, qui se sentait menacé, publia immédiatement une « Protestation » en langue française et espagnole, adressée au peuple haïtien et dominicain le 6 avril 1861. Nous reproduisons quelques lignes de cette protestation : « *Nul ne contestera qu'Haïti n'ait un intérêt majeur à ce qu'aucune puissance étrangère ne s'établisse dans la partie de l'Est. Haïtiens ! Consentirez-vous que votre liberté se perde et que vous soyez réduits à l'esclavage ? L'Espagne aspire à détruire notre nationalité* »¹²⁷⁷. Selon ce même manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato*, la guerre de la restauration¹²⁷⁸ de la République Dominicaine a alors pris naissance en Haïti le 16 août 1863, avec des rebelles dominicains dirigés par Santiago Rodríguez. Ils ont traversé la frontière et se sont rendus en Haïti pour lancer la lutte contre la domination espagnole. Lorsque la situation a empiré, le président Geffrard s'est senti plus concerné et a entrepris des démarches diplomatiques en faisant arriver des nouvelles alarmantes aux oreilles de certains pays internationaux, tels que la France et l'Angleterre, pour aider les Dominicains à se libérer de la puissance espagnole. À ce propos, le capitaine général de *Santo Domingo* et général en chef des troupes expéditionnaires José de la Gándara a commenté les efforts du président F. Geffrard en ces termes :

L'historien peut lire et commenter cet écrit impartialement après les quatre lustres dont il est couvert à partir du jour où il a été rédigé. Il n'y a aucun dommage pour la patrie et son bon renom que je proclame ici que le Président de la République haïtienne fit en ce document un bon résumé de la question dominicaine, de ses vicissitudes et de l'état dans lequel elle se

¹²⁷⁶Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 78 : « *También plantea la idea de anexión como una solución a la incapacidad militar de la República Dominicana para enfrentar una posible invasión haitiana del gobierno de Geffrard* ».

¹²⁷⁷*La République d'Haïti et la République Dominicaine* (Tome II), *op.cit.*, p. 250-255.

¹²⁷⁸Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 85.

trouvait en 1865. Il fut si excellent à mon jugement que même dans la division de [229] ses paragraphes, je vois indiquée la forme dans laquelle devait se terminer le conflit¹²⁷⁹.

Cela montre que l'âme haïtienne se retrouve dans la formation de la Seconde République libre, car le président F. Geffrard a beaucoup lutté pour mettre fin à la guerre entre les Espagnols et les Dominicains et a donc recherché la réconciliation entre ces deux peuples : haïtien et dominicain, afin de les ramener à l'unité nationale (sociale, politique et économique). Toutefois, c'est la division qui prévaut actuellement.

Lorsque nous abordons la géographie, ce manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Première en France) tend à étudier l'île d'Hispaniola dans sa globalité : sa superficie, ses dimensions, son climat, ses plaines, ses types de roches, ses massifs, etc. sans nier l'existence d'Haïti. Dans cette partie, est mise en valeur la politique économique depuis l'époque coloniale. Par exemple, dans le chapitre 10 : « *Evolución socioeconómica/Évolution sociéconómique* »¹²⁸⁰, avec la leçon : « *Colonia francesa y economía del siglo XVIII/Colonie française et l'économie du XVIII^e siècle* »¹²⁸¹, se voit évoquée une fois de plus la révolution haïtienne de 1791, avec l'ajout de l'élément iconographique de la révolte des Nègres : « ***Revuelta de negros en Santo Domingue. Grabado de 1791*** », tout en mettant en exergue les causes et les conséquences économiques et sociales de cette révolution. En tous les cas, ce manuel scolaire propose un enseignement de l'Histoire et de la Géographie autour de l'île d'Hispaniola en représentant bel et bien l'Autre haïtien.

Le manuel scolaire de *Cuatro de Bachillerato* (Terminale en France) contient 274 pages, 12 chapitres et 64 leçons. Rappelons que toutes les leçons de ce manuel scolaire sont entièrement dédiées à l'Histoire nationale dominicaine. Cela n'empêche pas qu'Haïti soit toujours présente dans certaines leçons, comme par exemple, lorsqu'est expliquée la crise diplomatique entre le gouvernement du président Juan Bosch et celui de François Duvalier. Ce manuel scolaire explique qu'en 1962 la police haïtienne a occupé l'ambassade dominicaine à Port-au-Prince pour essayer de maîtriser les opposants de la dictature duvaliériste. La réaction de Juan Bosch a alors été d'alerter ses troupes militaires en les mobilisant à la frontière pour que le gouvernement haïtien retire sa force militaire de l'ambassade dominicaine. Cela a débouché sur une crise diplomatique entre les deux pays en 1963. Nous pouvons lire : « *Le 27*

¹²⁷⁹ *La République d'Haïti et la République Dominicaine*, (Tome II), *op.cit.*, p. 272-273.

¹²⁸⁰ *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato*, *op.cit.*, p. 160.

¹²⁸¹ *Op.cit.*, p. 165.

avril 1963, une crise diplomatique a éclaté entre le gouvernement dominicain et le gouvernement haïtien »¹²⁸².

Dans la leçon : « *la crisis del gobierno de Juan Bosch/la crise du gouvernement de Juan Bosch* »¹²⁸³, plus précisément dans la partie intitulé : « *La posición de Estados Unidos/La position des États-Unis* »¹²⁸⁴ il ressort qu'à cette époque les États-Unis qui se présentent pourtant en « pays porteur de paix » ont joué un rôle majeur dans les conflits diplomatiques entre Haïti et la République Dominicaine. Les États-Unis ont en effet voulu mettre fin au gouvernement de Juan Bosch. De manière diplomatique, ils ont appuyé une action militaire contre le régime duvaliériste, depuis la République Dominicaine, pour renforcer la crise entre ces deux pays. Cela a dès lors incité la police secrète de F. Duvalier à attaquer l'ambassade dominicaine en Haïti¹²⁸⁵. Ainsi, à la fin du résumé de cette leçon : « *Negociación y acuerdos finales/Negotiation et accords finaux* »¹²⁸⁶ il est demandé : « *Enquêtez, puis comparez la présence américaine dans notre pays en 1965 avec la présence de la MINUSTAH en Haïti pour la stabilisation* »¹²⁸⁷. Cette enquête et cette comparaison servent à faire revivre certains faits historiques qui concernent la deuxième intervention nord-américaine en République Dominicaine en 1965. Cette intervention est alors comparée à la présence des Nations Unies en Haïti en 2004.

Ce manuel scolaire de *Cuarto de Bachillerato* (Terminale en France) encourage donc l'apprenant à découvrir les points communs entre ces deux événements en montrant comment par le prétexte du maintien de l'ordre les États-Unis agissent pour dominer ces pays.

En ce qui a trait à l'enseignement de la Géographie dans le manuel scolaire de *Cuarto de Bachillerato*, un ensemble de thèmes font mention d'Haïti. Dans le chapitre : « *División territorial dominicana/Division territoriale dominicaine* »¹²⁸⁸, la leçon : « *Evolución territorial del país/Évolution territoriale du pays* »¹²⁸⁹ présente une fois de plus la question de l'indivisibilité de l'île soutenue par Jean-Pierre Boyer. Est aussi ajoutée la carte de l'île, entière,

¹²⁸²Sociedad 4, *El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 34 : « *El 27 de abril de 1963 surgió una crisis diplomática entre el gobierno dominicano y el gobierno haitiano* ».

¹²⁸³*Op.cit.*, p. 42.

¹²⁸⁴*Op.cit.*, p. 43.

¹²⁸⁵*Idem.*

¹²⁸⁶*Op.cit.*, p. 68.

¹²⁸⁷*Op.cit.*, p. 68 : « *Investiga, y luego, compara la presencia norteamericana en nuestro país en 1965 con la presencia de la MINUSTAH en Haití para la estabilización* ».

¹²⁸⁸*Op.cit.*, p. 132.

¹²⁸⁹*Op.cit.*, p. 136.

avec l'intitulé nécessaire : « *Durante la ocupación haitiana/Pendant l'occupation haïtienne* »¹²⁹⁰.

Ce manuel scolaire présente ensuite des activités pratiques dans lesquelles se voit inscrite la demande suivante : « *analizar la división territorial de Haití/analyser la division territoriale d'Haïti* ». Un ensemble de questions est posé sur cette République voisine. Ces questions accompagnent une carte d'Haïti. Elles sont introduites par une formulation à l'impératif : « *Interprète la carte politique d'Haïti et ensuite répons dans ton cahier* »¹²⁹¹. En ce sens, ce manuel scolaire encourage l'élève dominicain à s'intéresser à l'organisation politico-territoriale et par exemple aux unités territoriales qui divisent Haïti politiquement, à ses divisions territoriales en départements, en districts. Lorsque ce manuel scolaire aborde la question de la migration et de l'immigration, en ce qui concerne l'immigration haïtienne, il est mentionné que : « *dans les années 1980, une forte immigration haïtienne a commencé, qui avait été paralysée à cause de la politique de Trujillo* »¹²⁹². C'est donc l'occasion de toucher du doigt les difficultés rencontrées par l'Haïtien à l'époque trujilliste pour se rendre en République Dominicaine, sachant que le dictateur R.-L.Trujillo avait peur de l'haïtianisation de la République Dominicaine et a plutôt privilégié une construction séparatrice.

c. De la construction de l'oubli et de la vengeance

Dans la construction de l'oubli et de la vengeance, l'action de l'État et celle de la société sont prégnantes. L'État assume le devoir de faire se souvenir ou d'oublier, voire de se venger. Et la société accumule les valeurs transmises par l'État et donc, en fonction de la pratique exercée, elle se souvient de ces valeurs ou les oublie. Selon *le Conseil de l'Europe et le Centre culturel européen*¹²⁹³, dans un contexte politique donné, l'oubli est un terme qui a été institutionnalisé dans l'Antiquité, notamment dans l'ancienne *polis*¹²⁹⁴ grecque, par le biais de l'amnésie. Plus tard, ce terme a été considéré comme indispensable à la construction d'une Nation selon l'historien Ernest Renan. *Le Conseil de l'Europe et le Centre culturel européen* de Delphes retiennent avec Nietzsche que : « *la vie est absolument impossible sans un débrayage de la mémoire, à cause du lien existant entre celle-ci et la vengeance* »¹²⁹⁵. Nietzsche

¹²⁹⁰*Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit., 136.*

¹²⁹¹*Op.cit., p. 144 : « Interpreta el mapa político de Haití y, luego, responde en tu cuaderno ».*

¹²⁹²*Op.cit., p. 157 : « En los años 1980 empezó una fuerte inmigración haitiana, que se había casi paralizado a causa de la política de Trujillo ».*

¹²⁹³Conseil de l'Europe et du Centre culturel européen de Delphes, *Les responsabilités du principe aux pratiques*, Delphes, Éditions du Conseil de l'Europe, 1999, p. 53.

¹²⁹⁴En Grèce antique, la *polis* est une cité-État, c'est-à-dire une communauté de citoyens libres et autonomes.

¹²⁹⁵*Les responsabilités du principe aux pratiques, op.cit., p. 53.*

avait évoqué dans son époque une question de fièvre historique qui avait fait que : « [...] *l'un et l'autre considéraient le poids de la mémoire comme un obstacle à la créativité sociale et à l'innovation culturelle* »¹²⁹⁶. À l'intérieur d'un seul et même pays, les périodes de post-guerres sont souvent très sensibles parce que quand on se souvient des crimes, ces souvenirs ont toujours tendance à pousser le camp des victimes à se venger. Cependant, de nouveaux régimes peuvent mener une politique de pacification à travers l'école et plus précisément à travers les manuels scolaires d'Histoire, comme cela se passe actuellement au Rwanda où on utilise les manuels scolaires d'Histoire, en tant qu'arme de réconciliation pour essayer de suturer la mémoire du génocide contre les Tutsi par les extrémistes Hutu en 1994¹²⁹⁷.

Dans le contexte de deux États comme Haïti et la République Dominicaine qui s'opposent entre eux, est-ce que nos manuels scolaires reprennent le passé pour réunir les mémoires ou pour inciter à la vengeance ? Nous pouvons nous demander aussi, du fait que les manuels scolaires haïtiens nient l'Histoire de la République Dominicaine comme nous venons de le montrer, est-ce que cela ne traduit pas un désir d'oubli, et même un mépris quant à l'existence l'Autre dominicain ?

Il n'est généralement pas possible de construire l'oubli ou la vengeance sans rapport avec la construction d'une mémoire collective. En Haïti et en République Dominicaine l'enseignement de disciplines comme l'Histoire et la Géographie participe de cette construction. Les manuels scolaires enseignent une forme d'oubli qui revient à nier l'Autre et même la vengeance. L'oubli, au sens de pacifier, est dominé par une tension toujours palpable. Or, si l'on veut oublier les crimes on se doit d'effacer les moments sensibles et douloureux de l'Histoire et de conserver des valeurs qui peuvent atténuer les conflits pour permettre des relations futures.

L'oubli peut être la négation de l'existence de l'Autre dans les représentations sociales, et traduit alors, par la non-représentation de l'Autre, par des silences sur des événements ou des personnages historiques, des commémorations manquées, des « pannes » de transmission dans les relations intergénérationnelles. Dès lors, la transmission des mythes négatifs, à l'instar de la diffusion de stéréotypes négatifs, participe de la construction d'un appel à la vengeance. Alors, les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie retenus dans notre corpus développent-ils vraiment chez l'élève une culture participative ? L'enseignement de l'Histoire et de la

¹²⁹⁶ *Les responsabilités du principe aux pratiques, op.cit.*, p. 53.

¹²⁹⁷ *France 24*, « L'enseignement de l'histoire du génocide, un outil au service de la réconciliation », 2014, p. 1, <https://www.france24.com/fr/20140407-rwanda-ecole-enseignement-genocide-eleves-hutus-tutsis-histoire-genocide>, consulté le 12/05/2019.

Géographie peut agir concrètement sur la construction de l'oubli et de la vengeance en véhiculant des désinformations, en employant une politique de refoulement, voire de mystification pour empêcher la reconstruction sociale. L'occultation ou l'oubli, l'« exagération » de représentation et les réécritures de l'Histoire de l'Autre, faites de manière consciente ou inconsciente, jouent dès lors un rôle néfaste dans la construction de toute mémoire collective. Ces caractéristiques sont alors les sources qui alimentent les conflits interraciaux entre deux peuples comme le peuple haïtien et le peuple dominicain.

Selon l'ouvrage *17 opciones sobre el racismo en República Dominicana*, soit des enquêtes réalisées par l'Équipe d'Investigation de la Faculté Latino-Américaine de Sciences Sociales (FLACSO), les écoles dominicaines construisent des hommes et des femmes prêts à se venger des Haïtiens. Dans cet ouvrage, est posé un ensemble de questions à des Dominicains de diverses couches sociales, les réponses montrent clairement la vengeance envers les Haïtiens. En ce qui concerne l'éducation, il est indiqué dès l'introduction que : « *Dans un autre ordre, les préjugés et la xénophobie à l'égard des Haïtiens ont été institutionnalisés par le biais des manuels scolaires dominicains; ainsi que par les déclarations politiques sur les tentatives d'avalier les Haïtiens* »¹²⁹⁸. Il nous semble que les deux peuples se vengent les uns des autres. Est-ce pour autant lié au seul préjugé racial envers Haïti ? Cette question a été posée :

Dans les manuels scolaires, pensez-vous qu'il existe une quelconque manifestation de préjugés raciaux? M : Écoutez, en ce qui concerne l'éducation, les Haïtiens ont des préjugés. En Haïti, par exemple, dès l'école primaire, ils disent aux Haïtiens que nous nous les avons maltraités et ils leur disent aussi que doit leur revenir une partie du territoire qui nous appartient. Ils les éduquent en ce sens¹²⁹⁹.

Nous ne pouvons pas nier qu'en salle de classe les enseignants imprègnent de préjugés raciaux les élèves, car nos enquêtes montrent combien les enseignants sont gênés par nos questions tout en ayant du mal à se dire racistes¹³⁰⁰. Du côté d'Haïti, l'analyse des textes de

¹²⁹⁸ *17 Opciones sobre racismo en la República Dominicana, op.cit.*, p. 15 : « *En otro orden, el prejuicio y la xenofobia contra los/as haitianos/as se institucionalizaron por la vía de los libros de texto de la educación dominicana ; así como por los pronunciamientos políticos acerca de los intentos por engullirnos que tenían los/as haitianos/as* ».

¹²⁹⁹ *Op.cit.*, p.176 : « *¿ En los libros de textos cree usted que hay alguna manifestación de prejuicio racial ? M : Fíjate, en cuando a la educación, los haitianos tienen prejuicios. En Haití, por ejemplo, desde primaria les dicen a los haitianos que nosotros les hemos maltratado y también les dicen que les toca un terreno que es nuestro. A ellos les educan en cuando a eso* ».

¹³⁰⁰ Dans une sous-partie concernant les enquêtes, intitulée : « De la construction de l'opposition des petits peuples par l'école : la vision des enseignants et enquête », qui se trouve dans la partie : « Dérapages et défis actuels entre deux Nations « siamoises » », nous verrons combien les enseignants ont du mal à se sentir « racistes ». Ils refusent de répondre aux questionnaires tout en étant gênés par ces questions.

notre corpus laisse appréhender également, dans les manuels scolaires, qu'il s'agit d'une construction de l'oubli par la négation de la République Dominicaine. Cette dernière représente Haïti, mais en proposant une construction de la vengeance. Concernant l'évocation d'Haïti dans les manuels scolaire de la République Dominicaine, il y a certes en effet une valorisation d'Haïti dans l'enseignement dominicain, mais qui n'empêche pas que les apprenants dominicains soient éduqués à partir de préjugés raciaux envers Haïti. En ce sens, l'école de la République Dominicaine construit la vengeance envers Haïti. La réponse à la question suivante en témoigne :

Et pensez-vous que l'école fait actuellement aussi partie des structures nationales qui entretiennent, projettent ou génèrent un préjugé racial?

M : Que transmet-elle ? Oui bien sûr. L'école, c'est ce qui influence le plus. À l'époque où j'étais enfant, l'Histoire dominicaine que j'ai apprise, l'image que j'ai dans la tête, est celle d'un Haïtien avec un morceau de tissu attaché sur la tête, celle d'un noir avec un morceau de tissu attaché sur la tête accroché au bout d'un fusil. C'est l'image que j'ai dans la tête dans mon enfance, c'est ce qu'on m'a transmis à l'école. Je ne sais pas, je pense que cela n'arrive plus, Dieu merci; que c'est présenté d'une autre manière. C'est pourquoi je dis que c'est ce qui a provoqué mon comportement de rejet, j'ai vu tout ce qui s'est passé pendant la guerre d'indépendance, de l'année 44. Toute cette guerre m'a marqué, telle qu'elle a été présentée, telle qu'elle m'a été rapportée à l'école¹³⁰¹.

Les manuels scolaires dominicains rapportent des images où la République Dominicaine est dominée par la République d'Haïti comme sous la présidence de Jean-Pierre Boyer (1821-1843). En outre, ces images montrent l'occupation haïtienne dans sa dimension violente envers la République Dominicaine. Certaines images véhiculent pourtant d'autres représentations d'Haïti, comme par exemple, celle de la révolution de 1791, celle de la liberté après l'occupation nord-américaine... Les manuels scolaires dominicains traitent également de quelques chefs d'État haïtiens, surtout ceux qui ont consolidé les luttes entre les Noirs et les Mulâtres en Haïti, avec par exemple l'insertion du portrait d'Elie Lescot, président mulâtre dont le gouvernement discrimina les Noirs. Les manuels scolaires traitent de ceux qui ont envahi la partie orientale de l'île (l'actuelle République Dominicaine) ou les plus radicaux d'entre eux. Ils présentent donc les images de Toussaint Louverture qui en 1801 envahit la partie orientale, de Jean-Jacques Dessalines qui en 1805 entreprit la campagne de l'Est à travers laquelle il fit

¹³⁰¹ 17 Opciones sobre racismo en la República Dominicana, op.cit., p. 151-152 : « ¿ Y usted piensa que la escuela actualmente también es parte de las estructuras nacionales sustentan, proyectan o generan un prejuicio racial ? M : ¿ Qué transmite eso ? Sí, claro. La escuela, yo tengo que es la que más influye. En aquella época en que yo era niño, la historia dominicana que vi, la imagen que tengo en la cabeza, es la de un haitiano con un paño en la cabeza, un negro con un paño en la cabeza enganchada en la punta de un fusil. Esa es la imagen que yo tengo en la infancia, eso fue lo que se me dio a mí en la escuela. Yo no sé, yo creo que eso no se da, gracias a Dios ; pero se le da de otra manera. Por eso yo digo que fue lo que creó mi rechazo, fue lo que yo vi que pasó en la guerra de la independencia, en el 44. Toda esa guerra me marcó a mí, como se presentó, como me llegó a mí a la escuela ».

une tentative d'unification de l'île, de Jean-Pierre Boyer, l'unificateur de l'île en 1821, d'Henry Christophe et d'Alexandre Pétion, les leaders de la scission de l'Empire d'Haïti en 1806, de Faustin Soulouque qui persécute la République Dominicaine en 1858 pour annexer les deux versants de l'île, de Fabre Geffrard qui a beaucoup lutté entre 1861 à 1865 pour libérer la République Dominicaine des Espagnols, mais pourtant, au départ les Dominicains craignaient qu'il n'envahisse leur territoire. Il faut noter que ces manuels scolaires présentent beaucoup d'autres portraits d'anciens chefs d'États haïtiens qui sont insérés dans les leçons évoquant Haïti, ce qui donne plus de poids et, en quelque sorte, permet aussi de mieux visualiser l'ennemi et sa dimension ethnique.

L'assassinat de Jean-Jacques Dessalines et la division d'Haïti en deux Royaumes en 1806 sont utiles pour montrer que les Haïtiens ne s'entendent pas vraiment en ce qui concerne la vie politique et sociale et que la République Dominicaine s'organise mieux à ce niveau. Comme nous l'avons dit, la représentation sociale de l'Autre concerne la valorisation et la dénonciation. La lutte des Noirs et des Mulâtres sous les présidents : Elie Lescot (1941-1946), Dumarsais Estimé (1945-1949) et Paul Eugène Magloire (1950-1956), fortement retranscrite dans les manuels dominicains, dénonce les conséquences de la stratification raciale en Haïti.

Quelle est l'intentionnalité de tels choix de présentation ? Ces manuels scolaires n'abordent quasiment pas les conflits haïtiano-dominicains actuels en essayant de proposer des perspectives. Ils n'enseignent que la lutte entre les Noirs et les Mulâtres en Haïti, en mettant en exergue les leaders des Noirs et ceux des Mulâtres : Faustin Soulouque et Lycius Salomon comme leaders des Noirs et Fabre Geffrard, Jean-Pierre Boyer et Rivière Herard comme leaders des Mulâtres¹³⁰² sans pour autant proposer une solution pour éradiquer les conflits interraciaux entre les Haïtiens et Dominicains ni même les évoquer vraiment. Ils soulignent alors les événements de la fin de l'occupation nord-américaine, en 1934, la montée du pouvoir du président Sténio Vincent, tout en reprenant la même question de lutte entre Noirs et Mulâtres. Ils relèvent l'importance des gouvernements d'Elie Lescot (1941-1946) : leader des Mulâtres, de Dumarsais Estimé (1945-1949) : leader de la bourgeoisie noire et celle de Paul Magloire (1950-1956), soit l'époque d'une brève relation entre les Noirs et les Mulâtres et aussi du président dictateur François Duvalier qui fut élu avec l'appui des Noirs¹³⁰³. Est-ce que ne

¹³⁰²*El libro sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit., p. 42-47.*

¹³⁰³*El libro sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit., p. 100-103.*

seraient pas ainsi transmis des stéréotypes négatifs soulignés sciemment ou non, vis-à-vis d'Haïti ?

2. Falsification et variation de l'Histoire

L'une des raisons de l'existence de l'Histoire est de montrer l'importance de la « vérité » historique pour le présent. L'Histoire est une mémoire collective, nous l'avons dit, qui fait référence aux représentations sociales qu'un groupe partage de son passé. De ce fait, comme s'étonner que l'Histoire puisse être falsifiée et puisse subir des variations ? L'Histoire connaît diverses réécritures. Quand l'Histoire d'un pays sort du discours idéologique justificatif de la domination politique, économique et militaire de l'Europe ou de l'Occident, à ce moment, un groupe d'auteurs, d'historiens, de nationalistes issus de l'Occident peuvent falsifier et faire varier cette Histoire au profit de la Nation dont ils sont issus. Des historiens et des auteurs néo-colons peuvent aussi choisir de falsifier et de réécrire l'Histoire nationale en faveur du système colonial. L'article : *Le colonialisme et la falsification de l'histoire* nous informe que :

L'euro-centrisme et la volonté pour la "civilisation occidentale dominante" de maintenir l'ignorance et le barbarisme chez "l'autre" afin de fallacieusement pouvoir continuer d'affirmer sa suprématie aussi futile que criminelle, a amené bon nombre d'historiens et de scientifiques à faussement analyser et rendre compte des cultures "primitives", parfois justement vues comme cultures "premières, originelles" (du latin, primus, primere), mais souvent avec cette condescendance et cette pointe péjorative rarement dissimulée¹³⁰⁴.

L'Occident à l'apogée de son impérialisme participe ainsi à une écriture de l'Histoire en sa faveur, ce qui peut passer par le soutien à un despote. Par exemple, l'ouvrage : *François Duvalier, le mal-aimé au gré de la mémoire de Rony*, titre complet d'un essai historique réalisé par le docteur Rony Gilot vise à blanchir les mains de ceux qui ont versé le sang de tant de victimes de ce régime obscurantiste et violent. En utilisant le mot « *mal-aimé* » dans cet essai, c'est une autre version de l'Histoire qui nous est proposée comme le note Sindy Ducrepin :

Il tient ainsi à présenter une autre version du règne de François Duvalier, ce « petit médecin de campagne » timide, taciturne, inoffensif, affable, s'autoproclamant président à vie. « Qu'on l'admète ou qu'on le déteste, force est de reconnaître que, dans le sillage de Dumarsais Estimé, François Duvalier demeure le président haïtien qui a lancé Haïti sur la voie de la modernité »¹³⁰⁵.

¹³⁰⁴Journal *Alter Info*, « Le colonialisme et la falsification de l'histoire », 2015, p. 1, https://www.alterinfo.net/Le-colonialisme-et-la-falsification-de-l-histoire_a117106.html, consulté le 16/05/2019.

¹³⁰⁵Sindy Ducrepin, « François Duvalier, le mal-aimé au gré de la mémoire de Rony Gilot », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2017, p. 1, <https://lenouvelliste.com/article/171809/francois-duvalier-le-mal-aimé-au-gre-de-la-memoire-de-rony-gilot>, consulté le 16/05/2019.

Nous nous demandons dans le cas où chacun enseigne l'Histoire de l'Autre, si la narration de l'Histoire qui subit des variations se fait dans le but d'ignorer, de rapetisser ou de dominer l'Autre. Dans le manuel de 3^e de *Tercero de Bachillerato* dominicain, certains éléments transcrits semblent être différents par rapport à ce que disent les manuels scolaires d'Haïti. Par exemple, ce manuel scolaire dominicain a cité un ensemble de héros de la révolution haïtienne en disant qu'après Boukman, « *d'autres leaders nègres furent Biassou, Pétion, Jean-Francois, Jeannot, Lemour, Benjamin, Henry Christophe, Jean-Jacques Dessalines...* »¹³⁰⁶ tandis que les manuels scolaires haïtiens n'ont pas cité Jeannot, Lemour et Benjamin comme leaders de la révolte de 1791. La République Dominicaine en saurait-elle plus sur l'Histoire d'Haïti que la République d'Haïti ?

Aux États-Unis, on ne parle pas de la classe des Mulâtres ; on est soit Blanc, soit Nègre. À Saint-Domingue, les habitants sont divisés par la couleur de leur peau : les Colons blancs au sommet, les Mulâtres et les Noirs libres au milieu et les Esclaves noirs au plus bas. En effet, en Haïti ou plus précisément dans les manuels scolaires d'Haïti, Alexandre Pétion est perçu comme Mulâtre. Par exemple, le manuel scolaire de Terminale précise qu' : « *Alexandre Pétion qui passe pour être l'ami des Noirs pour avoir défendu en plusieurs circonstances leur cause est nommé Président de la République* »¹³⁰⁷. Cela sous-entend qu'il n'est pas noir. Les Noirs sont vus comme des descendants d'authentiques anciens Esclaves. Lorsque les manuels scolaires dominicains placent Alexandre Pétion dans la classe des Noirs, ces manuels agissent a priori hypocritement et il convient de nous demander pourquoi.

Dans les ex-pays colonisés, beaucoup de manuels scolaires sont conçus par des auteurs issus des pays coloniaux, lesquels ont tendance à réécrire l'Histoire de ce pays en faveur du pays colonisateur. Alors, c'est un moyen pour l'État, les auteurs et les historiens qui sont des représentants de l'État colonial de maintenir le pouvoir impérial, de dominer, de manipuler, de diviser pour mieux régner, de faire perdurer la haine, de minimiser la valeur de l'Autre, pouvoir continuer à affirmer leur suprématie et garder leur propre vision du monde. Par exemple, l'article : *Falsification de l'histoire dans les manuels scolaires*¹³⁰⁸ souligne en Côte d'Ivoire

¹³⁰⁶ *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 30 : « *Otros líderes negros fueron Biassou, Pétion, Jean-Francois, Jeannot, Lemour, Benjamin, Henry Christophe, Jean-Jacques Dessalines...* ». « *El 4 de enero de 1804 Dessalines proclamó la Independencia de la República de Haití...* ».

¹³⁰⁷ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, Classe Terminale II, op.cit.*, p. 85.

¹³⁰⁸ Division Afrocentricity International d'Abidjan, « Falsification de l'histoire dans les manuels scolaires », In *société, Afrocentricity International*, 2014, p. 1, <https://dyabukam.com/index.php/sw/afrocentricity/rajuu/item/150-falsification-de-l-histoire-dans-les-manuels-scolaires>, consulté le 18/05/2019.

que la tâche de l'enseignement colonial était de véhiculer une vision européenne de l'Histoire de l'Afrique. Alors que l'Afrique est désormais reconnue comme le berceau de l'humanité et de la civilisation, l'auteur de cet article montre que les manuels scolaires ivoiriens nient le paradigme « civilisationnel » africain. Cette analyse met en cause à quel point les historiens font de cette Histoire ce qu'ils veulent : « *les historiens sont des gens dangereux ; ils sont capables de tout chambouler. Ils doivent être dirigés* »¹³⁰⁹ notait alors (de façon dogmatique...) Nikita Krouchtchev pour qui l'utilisation de l'idéologie n'était en rien anodine. Les politiciens « font » donc des faits historiques leurs chevaux de bataille...

a. Les oppositions dans les manuels haïtiens

L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie est un maillon important de la formation identitaire. Dans les manuels scolaires de notre corpus, nombreux sont les exemples de la construction d'oppositions. Nous avons vu que les oppositions dans les manuels scolaires haïtiens sont tant internes qu'externes. Internes, parce que ces manuels scolaires tendent à opposer les composantes de cette même société et, externes, quand il s'agit de traiter le lien ou l'absence avec la République Dominicaine.

Nous retrouvons les oppositions entre : « *l'Acte de naissance citadin* » et « *l'Acte de naissance paysan* »¹³¹⁰. Ces oppositions entre citadins et campagnards sont : « *à la base, la masse des cultivateurs, soumis à des règlements de culture sévères qui font d'eux un mode à part, le « pays en dehors » (moun andeyò). Au milieu, les petits des villes, petits fonctionnaires, soldats, appelés à former la classe moyenne* »¹³¹¹. Les oppositions entre les Noirs et les Mulâtres ou entre les riches et les pauvres sont présentées par cette équation : « *Nèg rich se milat-Milat pòv se nèg/Un Nègre riche est un Mulâtre et un Mulâtre pauvre est un Nègre* »¹³¹². En raison de cet enseignement qui se perpétue, cette hiérarchisation socioéconomique et ethnique est toujours d'un poids prégnant dans la mentalité haïtienne.

Nous avons expliqué antérieurement ce qu'est la conscience nationale, en évoquant brièvement les oppositions entre Jean-Jacques Dessalines et Toussaint Louverture soulignées par les manuels scolaires haïtiens. Lire d'autres critiques parlant d'oppositions dans l'Histoire d'Haïti nous a aidé à mettre de côté la dimension sentimentale qui nous relie à Haïti. Dans la

¹³⁰⁹Cité par Marc Ferro : *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, op.cit., p. 203.

¹³¹⁰*Histoire-Géographie et Éducation à la citoyenneté, classe de 9^e*, op.cit., p. 91.

¹³¹¹*Op.cit.*, p. 106. Le texte original est en gras.

¹³¹²*Op.cit.*, p. 108. Le texte original est en gras.

mentalité haïtienne, l'une des paroles célèbres de J.-J. Dessalines serait : « Koupé tèt boulé kay/Couper les têtes des ennemis blancs et brûler leurs habitations ». Aujourd'hui, cette idéologie de la prédication de la violence est toujours en vogue en Haïti, avec les Haïtiens dits dessaliniens. Par exemple, quand il y a des protestations en Haïti, cela s'accompagne toujours de cette tendance à vouloir brûler les biens des autres. Nous avons été frappé par l'approche de Roselor François¹³¹³ qui analyse la déclaration anti-esclavagiste : « *koupé tèt boulé kay* »¹³¹⁴ de l'Empereur Jean-Jacques Dessalines ; une vérité historique, transformée en une demi-vérité et qui a causé beaucoup de tort à l'image de l'Empereur, le père de l'indépendance haïtienne, à cause de la façon dont cette déclaration est enseignée. Ainsi, l'impact des manuels scolaires et les choix idéologiques qui les constituent font leur effet... En choisissant de ne pas introduire une différence entre l'Empereur et les anti-esclavagistes français, il s'agit d'opposer Jean-Jacques Dessalines, vu comme un destructeur, à Toussaint Louverture, présenté comme le plus grand héros ou « génie » haïtien.

N'oublions pas non plus l'enseignement de la scission du Nord et du bloc du Sud et de l'Ouest d'Henry Christophe et d'Alexandre Pétion, présentés pour montrer comment le pays a été divisé après 1806 à cause d'ambitions politiques particulières, mais nous pensons que cela crée aussi, encore aujourd'hui, des oppositions entre les Haïtiens du Cap-Haïtien (avec A. Christophe) et ceux de l'Ouest (avec A. Pétion). Le manuel scolaire de Terminale rapporte à la suite des historiens Tomas Madiou et Coriolan Ardouin : « *le Nord, héritier des idées de Toussaint, serait autoritariste voire royaliste. L'Ouest et le Sud, au contraire, auraient été profondément républicains. Cette opinion ne peut être cherchée ailleurs* »¹³¹⁵. Dans la réalité, les Haïtiens disent surtout que ceux qui viennent du Cap-Haïtien sont plus calés en matière d'éducation que ceux issus des autres régions d'Haïti. Ces exemples, parmi d'autres, nous ont servi d'aiguillon pour mieux rechercher les orientations qui transmettent une certaine conscience nationale, construite et choisie par le pouvoir en place. Ainsi, ces oppositions entre Jean-Jacques Dessalines et Toussaint Louverture, ensuite entre Henry Christophe et Alexandre Pétion se retrouvent en quelque sorte aujourd'hui, non seulement entre Haïtiens/Haïtiens mais aussi entre Haïti et la République Dominicaine. La façon dont les ministères et les auteurs des

¹³¹³« Le manuel scolaire haïtien : une arme de destruction massive de l'identité haïtienne », *op.cit.*, p. 1.

¹³¹⁴*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 94. Le texte original est en gras, ce qui montre bien le souhait de valoriser cette phrase pour qu'elle marque chaque élève.

¹³¹⁵*Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p.72.

manuels scolaires d'Histoire et de Géographie élaborent les manuels scolaires accrédite le choix d'une identité nationale construite dans les oppositions.

En Haïti, il existe aussi un sentiment anti-dominicain. Même si les oppositions dans les manuels scolaires ne sont pas formellement exprimées, les manuels scolaires haïtiens nient la République Dominicaine ne serait-ce que sur les cartes proposées et ils évoquent brièvement ce pays sans rien enseigner réellement à son propos. Par exemple, dans le manuel scolaire de 9^e année, est abordée la question de la coopération étroite du président Elie Lescot avec les États-Unis et la République Dominicaine pendant la crise de 1945-1946. Ce manuel scolaire n'évoque en fait que brièvement le nom de la République Dominicaine¹³¹⁶.

Le nom de la République Dominicaine est cité dans les manuels scolaires haïtiens surtout dans la partie relevant de la Géographie, plus précisément dans des cartes de demi-île, utilisées nous l'avons déjà souligné sans donner lieu à une véritable représentation sociale de la République Dominicaine. Dès lors, Haïti omet sciemment la République Dominicaine dans ses manuels scolaires. Il est alors évident que l'Autre dominicain est lui aussi nié et que cela ne peut qu'induire une forme d'opposition. Quant à la période de R. L. Trujillo, le manuel scolaire haïtien de 9^e année (4^e en France), souligne brièvement cette triste période pour parler de la taxe payée par les émigrants haïtiens sous ce régime despotique :

le taux des émigrés augmente et le gouvernement Ayisyen reste encore le profiteur de ses malheurs : il le soumet au paiement d'une taxe à l'émigration. Après les massacres d'Ayisyens ordonnés par Trujillo, c'est le gouvernement de Vincent qui empêche le montant de l'indemnité et sous le gouvernement de François Duvalier, une banque de Cuba qui avait des fonds déposés par des « viejos » Ayisyens (brasers), entre-temps décédés, et qu'aucun héritier n'avait réclamés, les fit parvenir au gouvernement haïtien¹³¹⁷.

Cela sous-entend que les familles de ces Haïtiens étaient des victimes de toutes les façons, même si cette indemnité a été payée. L'agent payé allait dans d'autres poches. Le manuel scolaire de Terminale, pour sa part, en abordant le gouvernement du président Sténio Vincent (1930-1941) traite d'une leçon intitulée : « *Relations haïtiano-dominicaines* »¹³¹⁸. Dans cette leçon, ce manuel scolaire reprend le discours de R. L. Trujillo, qui a suscité le massacre de milliers d'Haïtiens à la frontière de Dajabón, nous l'avons déjà rappelé, en mettant en exergue la demande de prononcer les mots « *cotorrito* » et « *perejil* ». En outre, ce manuel scolaire présente deux textes qui expliquent de façon claire comment ont été décapités des

¹³¹⁶ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 119-120.

¹³¹⁷ *Op.cit.*, p. 118.

¹³¹⁸ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 239.

hommes, des femmes et des enfants haïtiens. C'est-à-dire qu'il enseigne le déroulement de scènes génocidaires trujillistes. À cet égard, le manuel souligne que : « *les récits faits par les rescapés du massacre sont encore plus pathétiques* »¹³¹⁹. Par exemple, Marguerite Pierrot, une rescapée, raconte :

La nuit venue, après en avoir terminé avec les hommes, ils s'en sont pris aux femmes. Ils nous ont attachées par groupe de six et nous ont conduites à un bois pour nous tuer à coup de machettes. Mes liens se sont détachés, j'ai glissé et je suis tombée dans un trou. Mon enfant s'est mis à pleurer, un soldat s'est approché et l'a décapité avec une machette. Me voyant la tête en bas, il a cru que j'étais morte et s'est contenté de me frapper la jambe... Cette nuit-là, j'ai perdu mes neuf enfants, mon mari, mes belles-sœurs, leurs trois enfants et ma mère¹³²⁰.

Bien qu'il s'agisse d'une vérité historique, ne pouvons-nous pas questionner l'intentionnalité de ces textes et nous demander si les élèves haïtiens, après avoir reçu cet enseignement, racontant et détaillant un pareil massacre, ne garderont pas que de la haine à l'encontre du pays voisin ? Par le biais des manuels scolaires, on peut soit penser à un processus de réconciliation, soit penser à un durcissement des relations, voire à des dérives criminelles. Nous empruntons à cet égard les propos de Julie Saada qui retrace la question génocidaire dans les manuels scolaires sud-africains et qui, dans le cas du Rwanda, montre qu'il est nécessaire d'enseigner la culture de la paix, la réconciliation : « *car, de cette tragédie, il est indispensable encore aujourd'hui de tirer des enseignements pour ne pas nous exposer aux mêmes dérives demain* »¹³²¹.

Étudier les relations de bon voisinage entre deux États suppose de viser à la décolonisation des imaginaires. En ce sens, pourquoi dans cette leçon : « *Relations haïtiano-dominicaines* » le manuel scolaire de Terminale enseigne les conflits sans questionner les services de sécurité ou évoquer la réconciliation ou encore le cadre juridique de relations bilatérales qui pourraient s'inscrire dans des documents internationaux signés entre les deux Républiques afin de protéger tant les droits des Haïtiens que ceux des Dominicains sur l'île ?

b. Les oppositions dans les manuels dominicains

Nous avons mis en évidence comment la conscience nationale en Haïti émerge, entre autres, à partir d'idéologies qui tendent à opposer les pères fondateurs de l'indépendance haïtienne. Quant à la République Dominicaine, nous constatons que l'on étudie à l'école les figures de Juan Pablo Duarte, Francisco de Rosario Sánchez et Matías Ramón Mella, les trois

¹³¹⁹ *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II, op.cit.*, p. 240.

¹³²⁰ *Idem.*

¹³²¹ *Enseigner le passé violent, conflit, après-conflit et justice à l'école, op.cit.*, p. 102.

pères fondateurs de la patrie dominicaine. La triple base de ces trois « pères » constitue en effet la société patriotique connue sous le nom de « *La Trinitaria* ». C'est pourquoi, depuis son enfance, le Dominicain a commencé à se familiariser avec d'autres coutumes originales liées à cette doctrine traditionnelle ternaire. Il n'empêche que dans ces mêmes manuels scolaires, c'est surtout l'éloge d'une figure centrale, à savoir celle de Juan Pablo Duarte qui prédomine. Dans le manuel scolaire de 7^e basique dominicain (5^e en France), on a certes énuméré les *Trinitarios*, mais c'est le nom de Juan Pablo Duarte qui est majoritairement cité et honoré. Dans la leçon : « *La proclamación de la independancia/La proclamación de l'indépendance* »¹³²², se voit inscrit l'intitulé : « *La conspiración de los trinitarios/La conspiration des Trinitaires* »¹³²³ avec encore Juan Pablo Duarte au centre :

Les idées de liberté des Européens et des États-Unis ont influencé les idées de Juan Pablo Duarte, qui a eu l'occasion de connaître la pensée la plus progressiste et la plus avancée de son temps pendant ses études en Europe (1828). Inspiré par ces idées, Duarte est parvenu à la conclusion que nous pouvions nous séparer d'Haïti et devenir un pays libre et indépendant. [...] Les idées de Duarte eurent un grand impact sur la jeunesse de l'époque, notamment à Saint-Domingue. Il rejoignit la cause de l'indépendance et réussit à fonder en 1838 *La Trinitaria*¹³²⁴.

Il convient de rappeler qu'il s'agit d'une conspiration d'une société secrète organisée par divers hommes politiques, tous animés d'un sentiment séparatiste, mais seul Juan Pablo Duarte porte le nom de « père de l'indépendance ». Dans la leçon : « *La Independencia Nacional/L'Indépendance Nationale* »¹³²⁵, se voit insérée une image, avec la précision suivante : « *Juan Pablo Duarte. Padre de la Patria* ». Il faut souligner que depuis l'Antiquité gréco-romaine, il existe des titres qui ne sont accordés qu'aux personnes les plus distinguées ou sélectionnées. Quand les Romains appelaient quelqu'un *Pater Patriae*, c'était parce que ce personnage avait rendu d'innombrables services à l'État, mourant souvent de façon tragique et héroïque. Lorsqu'en République Dominicaine on a choisi d'appeler Juan Pablo Duarte, parmi les leaders des indépendantistes, père de la patrie, il est indéniable qu'il s'est agi d'un choix idéologique.

¹³²²El Libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit., p. 92.

¹³²³Idem.

¹³²⁴Ibidem : « *Las ideas de libertad de Europea y Estados Unidos influyeron en la ideas de **Juan Pablo Duarte**, quien tuvo la oportunidad de conocer el pensamiento más progresista y avanzado de su época mientras estudiaba en Europa (1828). Inspirado en esas ideas, Duarte llegó a la conclusión de que podíamos separarnos de Haïti y ser un país libre e independiente. [...]. Las ideas de Duarte tuvieron una gran repercusión en la juventud de la época, sobre todo en Santo Domingo, se unió a la causa independentista y logró fundar, en 1838, **La Trinitaria*** ». En gras dans le texte original.

¹³²⁵Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit., p. 60.

Dans la leçon : « *Diferentes conspiraciones/Différentes conspirations* »¹³²⁶, ce même manuel scolaire de 7^e basique confirme pourtant que l'indépendance dominicaine fut proclamée en l'absence de Juan Pablo Duarte, son principal idéologue, car il se trouvait en exil depuis 1843 à Curaçao, de peur d'être arrêté par les Boyéristes. Le manuel scolaire souligne que : « *dès son départ, Duarte a confié à Vicente Celestino Duarte, Matías Ramón Mella et Francisco del Rosario Sánchez les plans et la direction révolutionnaires de la lutte pour l'indépendance* »¹³²⁷. Ce manuel scolaire explique que le 16 janvier 1844, les Trinitaires et d'autres conservateurs ont anticipé leurs plans indépendantistes et ont lancé un Manifeste, rédigé par Tomás Bobadilla, demandant à la population de se soulever contre Haïti. La déclaration était alors la suivante : « *Les Dominicains ont pris la ferme résolution de se séparer à jamais de la République Haïtienne et de devenir un État libre et souverain* »¹³²⁸. Ce Manifeste, connu sous le nom d' « *Acta de Separación dominicana/Acte de séparation dominicaine* » a été signé par Bobadilla, Mella et Sánchez. En ce qui concerne Matias Ramón Mella, Emilia Pereyra souligne que :

Matías Ramón Mella est considéré comme l'une des figures les plus importantes des luttes pour l'indépendance. [...] Dans le cadre des préparatifs séparatistes, Duarte a chargé Mella de se rendre aux Cayes, en Haïti, pour faire une alliance entre les Trinitaires et les Réformistes haïtiens, qui cherchaient à renverser le président Jean-Pierre Boyer¹³²⁹.

Le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Première en France) explique qu' :

[...], avant la persécution initiée par Hérard et le départ en exil de certains Trinitaires, les plans de conspiration furent assumés par Francisco Rosario Sánchez et Matías Ramón Mella [...]. Les Trinitaires, dirigés par Matias Ramón Mella, se sont réunis dans la nuit du 27 février 1844, à la porte de la miséricorde, où Mella a tiré son arme à feu¹³³⁰.

¹³²⁶*El Libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 93.

¹³²⁷*Idem* : « *Tras su salida, Duarte dejó los planes revolucionarios y el liderazgo de la lucha por la independencia en manos de Vicente Celestino Duarte, Matías Ramón Mella y Francisco del Rosario Sánchez* ».

¹³²⁸*Sun Caribbean.net*, « La isla, Ramón Matías Mella », Santo Domingo, (s. d.), p. 1 : « *Los dominicanos han tomado la firme resolución de separarse para siempre de la República Haitiana y constituirse en estado libre y soberano* », https://www.suncaribbean.net/rd/laisla_ramon_matias_mella.htm, consulté le 26/06/2019.

¹³²⁹Emilia Pereyra, « Penas y amores de los valientes líderes de la separación dominicana, Persecuciones, condenas, exilios y decepciones marcaron a los héroes », Santo Domingo, *Diario Libre*, 2018, p. 1 : « *A Matías Ramón Mella se le considera una de las figuras más importantes de las luchas independentistas. [...] En los aprestos separatistas, Duarte le encargó a Mella viajar a Les Cayes, en Haïti, para hacer una alianza entre los trinitarios y reformistas haitianos, que buscaban derrocar al presidente Jean Pierre Boyer* », <https://www.diariolibre.com/especiales/penas-y-amores-de-los-valientes-lideres-de-la-separacion-dominicana-HF9142889>, consulté le 27/06/2019.

¹³³⁰*Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 61 : « [...], ante la persecución iniciada por Hérard y la salida al exilio de algunos trinitarios, los planes de conspiración fueron asumidos por Francisco Rosario Sánchez y Matías Ramón Mella. [...] Los trinitarios, encabezados por Matías Ramón Mella, se congregaron la noche del 27 febrero de 1844 en la puerta de la misericordia, donde Mella disparó su trabuco ».

Les manuels scolaires mentionnent différents chefs de file qui ont milité et qui ont proclamé l'indépendance le 27 février 1844 en l'absence de Juan Pablo Duarte, de retour dans le 14 mars 1844. Placer alors Juan Pablo Duarte comme père prépondérant de la patrie dominicaine est un sujet qui induit diverses discussions en République Dominicaine et donne naissance à des oppositions. Quand nous lisons l'article : « ¿ Un solo padre de la patria ?/Un seul père de la patrie ? »¹³³¹ de Ramón Rodríguez, nous comprenons que les historiens, comme le Dominicain Roberto Cassá soutiennent que Juan Pablo Duarte Díez est le seul qui historiquement mériterait la condition de « père de la patrie » des Dominicains. Pour d'autres, c'est Francisco del Rosario Sánchez qui serait le seul à devoir porter le nom de père de la patrie et non J. P. Duarte. Il est vrai que la dimension ethnique peut jouer dans ces choix. Les manuels dominicains n'ont-ils pas tendance à « blanchir » le portrait de Juan Pablo Duarte, parce qu'il est mulâtre ?

En tant qu'initiateur des mouvements indépendantistes contre le gouvernement haïtien Juan Pablo Duarte a préparé le plan de bataille de cette lutte, mais selon le manuel de 7^e basique (5^e en France), c'est Vicente Celestino Duarte qui l'a remplacé pendant la guerre d'indépendance. De ce fait, pour Iandra Cabrera : « *Francisco del Rosario Sánchez, [qui], avec Juan Pablo Duarte et Matías Ramón Mella, est considéré comme l'un des pères fondateurs de la République dominicaine* »¹³³². D'ailleurs, Iandra Cabrera explique que Rosario Sánchez a assumé la direction du mouvement indépendantiste : *La Trinitaria* et qu'il a présidé les réunions du groupe et a multiplié les contacts avec les représentants du secteur social le plus important de la ville, et avec la collaboration de Mella. Pourtant, beaucoup de livres d'Histoire dominicaine honorent seulement Juan Pablo Duarte comme père de l'indépendance. L'intitulé : « *El movimiento de independencia dominicana/Le mouvement de l'indépendance dominicaine* » est par exemple un chapitre du livre de Valentina Peguero et de Danilo de los Santos : *Visión general de la historia dominicana/Vision générale de l'Histoire dominicaine*, qui honore Juan Pablo Duarte comme seul père de la Nation dominicaine. Dans ce chapitre, est

¹³³¹Ramón Rodríguez « ¿Un solo padre de la patria? », 2016, p.1, Santo Domingo, *El Nacional*, <https://elnacional.com.do/un-solo-padre-de-la-patria/>, consulté le 27/06/2019.

¹³³²Iandra Cabrera, « Natalicio del Padre de la Patria Francisco del Rosario Sánchez », Santo Domingo, *Rotaract*, 2018, p. 1, « *Francisco del Rosario Sánchez, quien junto a Juan Pablo Duarte y Matías Ramón Mella, es considerado como uno de los Padres Fundadores de la República Dominicana* », <http://www.rotaract4060.org/2018/03/09/natalicio-del-padre-de-la-patria-francisco-del-rosario-sanchez/>, consulté le 27/06/2019.

ajoutée un document iconographique, sous lequel est écrit : « *padre de la nacionalidad/père de la nationalité* »¹³³³.

Pourquoi les livres d'Histoire et les manuels scolaires ont-ils tendance à rejeter les autres leaders de l'indépendance dominicaine ? Selon le résumé du prologue du livre : *El Mito de Padres de la Patria* de J.I. Jiménez Grullón, présenté par Julio Genaro Campillo Pérez¹³³⁴, nous comprenons que nombreux sont les Dominicains qui apprécient cette approche. En rejetant les autres pères de l'indépendance, n'est-ce pas déjà une façon d'opposer entre eux les membres de cette société ? Dans son article : « Unos padres de la patria distintos a Duarte, Mella y Sánchez/Des pères de la patrie autres que Duarte, Mella et Sánchez », Fausto Rosario Adames soutient avec Alcides García Lluberes que c'est R. L. Trujillo qui a consacré définitivement Duarte, Sánchez et Mella en tant que pères de la nation dominicaine. Néanmoins García Lluberes remarque :

que les authentiques pères de la patrie "sont José Núñez de Cáceres, Juan Pablo Duarte et Ulises Francisco Espaillat: les héros suprêmes des trois grands efforts d'émancipation que nous avons réalisés: celui de la manifestation éphémère de 1821 et 1822; celle du grand mouvement d'indépendance proprement dit de 1844; et celle de la Restauration de 1863 à 1864. Avec les portraits des membres de cette triade prédominante, c'est avec eux que devraient être décorés tous les bureaux publics et tous les autres centres d'activités nationaux!"¹³³⁵.

Il paraît clair que les historiens dominicains ne s'entendent pas à qui on doit attribuer le titre de « père de la patrie » dominicaine ou si cela revient aux trois leaders séparatistes en chef : Duarte, Sánchez et Mella. Dans les manuels scolaires dominicains, il existe bien évidemment des oppositions, nous l'avons rappelé, entre ville et campagne, entre villes développées et sous-développées, comme cela est fait dans les manuels scolaires haïtiens. Tels sont, entre autres, les oppositions internes qui émergent dans ces manuels scolaires. Pour en revenir aux oppositions externes, la République Dominicaine est quasiment niée, nous l'avons montré, dans les manuels scolaires haïtiens. A contrario, les manuels scolaires dominicains traitent pour leur part d'Haïti,

¹³³³ *Visión general de la historia dominicana, op.cit.*, p. 168.

¹³³⁴ Julio Genaro Campillo Pérez, « Los Padres de la Patria Dominicana ¿Uno o varios Padres de la Patria? », República Dominicana, Santo Domingo, Mi País, (s. d.), p. 1, <https://www.jmarcano.com/mipais/historia/padres.html>, consulté le 30/06/2019.

¹³³⁵ Fausto Rosario Adames, « Unos padres de la patria distintos a Duarte, Mella y Sánchez », *Acento.com.do*, 2014, p. 1 : « *Entiende que los auténticos Padres de la Patria "son José Núñez de Cáceres, Juan Pablo Duarte y Ulises Francisco Espaillat : los supremos próceres epónimos de los tres grandes esfuerzos de emancipación que hemos hecho: el de la Independencia Efímera, de 1821 y 1822; el del gran movimiento de Independencia propiamente dicho, de 1844; y el de la Restauración de 1863 a 1864. ¡Con los retratos de los integrantes de esta supereminente tríada fue con los que se debieron decorar todas las oficinas públicas y todos los otros centros de actividad nacionales!* », <https://acento.com.do/2014/cultura/1170692-unos-padres-de-la-patria-distintos-a-duarte-mella-y-sanchez/>, consulté le 10/04/2019.

mais ils ont choisi de ne pas évoquer les périodes actuelles de l'Histoire d'Haïti. Les oppositions sont aussi présentes, soit par la présence de quelques cartes de demi-île. Les apprenants de la République Dominicaine étudient certes l'Histoire d'Haïti, mais c'est celle d'un passé révolu, comme celui de l'époque du président Jean-Pierre Boyer. Cette mémoire du passé négatif ne participe-t-elle pas alors des conflits actuels et ne fragilise-t-elle pas la construction d'un futur pacifié ?

Vers les années 1980, nombreuses sont les opinions qui surgissent autour des conséquences de la domination haïtienne sur la société dominicaine. Ce discours est très prégnant dans la société dominicaine actuelle. Valentina Peguero et Danilo de los Santos reprennent les idées de Marrero Aristy qui juge cette domination : « *opresora y ennegrecedora/oppressante et noircissante* »¹³³⁶. Marrero Aristy signale qu'elle est à l'origine d'un « *retraso para el país a lo largo de un siglo/retard de plus d'un siècle pour le pays* »¹³³⁷ tandis que d'autres comme Jiménez Grullón considèrent que cette domination a produit : « *un avance tanto en lo político como en lo social/une avance à la fois politique et sociale* »¹³³⁸. Dans ce même ouvrage se voit transcrite une image¹³³⁹ provocatrice. Il s'agit d'une caricature d'un soldat haïtien traînant derrière lui un chien maigrichon. Cette iconographie ne contribue-t-elle pas à renforcer la haine envers les Haïtiens ? La façon de présenter ces événements dans les ouvrages d'Histoire et manuels scolaires mérite en tous les cas réflexion. Cette haine, enracinée entre ces deux Nations, est renforcée par le traitement reçu par le peuple. Il est rappelé que :

Lors de l'occupation de la République dominicaine par Haïti, des institutions telles que l'Église étaient imposées et le français imposé comme langue officielle, ce qui provoquait colère et rejet de la part de la population dominicaine. Les Dominicains ont identifié ces actions comme un manque de respect pour leur culture, ce qui a entraîné une inimitié entre les deux peuples¹³⁴⁰

Le manuel scolaire de 7^e basique de la République Dominicaine (5^e en France) va dans le sens de cette critique. Nous pouvons y lire en effet : « *Le traitement reçu par les Dominicains des autorités haïtiennes a contribué à la séparation entre les deux nations* »¹³⁴¹. Autrement dit,

¹³³⁶ *Visión general de la historia dominicana, op.cit.*, p. 161.

¹³³⁷ *Idem.*

¹³³⁸ *Ibidem.*

¹³³⁹ *Op.cit.*, p. 156. Voir image en annexe n° 44.

¹³⁴⁰ « *Haití y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro* », *op.cit.*, p. 1, « *Cuando Haití ocupó la República Dominicana, se gravaron instituciones como la Iglesia y se impuso el francés como lengua oficial, lo cual ocasionó el enojo y rechazo por parte de la población dominicana. Los dominicanos identificaron dichas acciones como una falta de respeto a su cultura, las cuales llevaron a la enemistad entre ambos pueblos* », <http://iasespaniola.weebly.com/contexto-histoacuterico.html>, consulté le 16/05/2019.

¹³⁴¹ *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 90: « *El trato recibido por los dominicanos de las autoridades haitianas contribuyó al alejamiento entre las dos naciones* ».

ces deux identités nationales sont quasiment en conflit officiel. Cette colère née du passé nourrit les discriminations, la xénophobie, le racisme et débouche, en 1937, sur une véritable tuerie. Cette période est moins développée dans les manuels scolaires haïtiens de notre corpus, nous l'avons déjà dit, sauf dans le manuel scolaire de Terminale qui évoque les détails de cette période.

Le Président Rafael Leonidas Trujillo y Molina a voulu ainsi mettre en valeur la société dominicaine, considérée comme une Nation « blanche », niant l'« haïtianité ». Cette vision tend à présenter tout Haïtien en tant que « noir, barbare, non-civilisé, inférieur... » en l'opposant au « bon Dominicain ». Il est souligné dans l'article : « Haití y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro/Haïti et la République dominicaine : un conflit au présent, au passé et au futur » que : « *Si vous êtes haïtien, vous êtes noir, vous pratiquez le vaudou, vous parlez le créole ou le français, vous êtes pauvre, analphabète, vous êtes d'origine africaine, vous êtes porteur de maladies et vous volez ... Vous êtes le contraire du Dominicain, qui est blanc ou métis, instruit, catholique et d'ascendance européenne* »¹³⁴².

R. L. Trujillo qui savait qu'il n'y a parfois pas de moyen de différencier un Haïtien d'un Dominicain en raison des métissages avait alors utilisé comme méthode de différenciation les mots « *cotorrito* » et « *perejil* », difficiles à prononcer pour les Haïtiens. Il les a fait tuer, puis a fait jeter leurs corps dans la rivière Dajabón. R. L. Trujillo a utilisé ce sentiment de rejet pour consolider son pouvoir et unir la Nation dominicaine autour d'un ennemi supposé commun : Haïti. Ce même article précité, à la suite des écrits de Henry Louis Gates, souligne que : « *jusque dans les années 1960, cette attitude raciste anti-haïtienne était enseignée dans les écoles dominicaines* »¹³⁴³. De plus, Henry Louis Gates souligne qu' : « *être noir est devenu quelque chose de négatif pour les Dominicains, parce que les Noirs sont des Haïtiens. Ils ne se considèrent pas comme des Afro-descendants. C'est très curieux. En République dominicaine, le racisme est politique, économique, les Haïtiens font le travail que les Dominicains ne veulent pas faire* »¹³⁴⁴.

¹³⁴²« Haití y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro », *op.cit.* p. 13 : « *Si eres haitiano, eres (...) negro, practicas vudú, hablas creole o francés, eres pobre, analfabeto, tienes ascendencia africana, llevas enfermedades y robas (...) Eres lo opuesto al dominicano, que es blanco o mestizo, educado, católico y de ascendencia europea* ».

¹³⁴³*Op.cit.* p. 12 : « *Hasta la década de 1960, dicha actitud racista anti-haitiana fue enseñada en las escuelas dominicanas* ».

¹³⁴⁴Blog *Calibariel*, « Polémico documental del profesor Gates », 2011, p. 1 : « *"Ser negro se ha convertido en algo negativo para los dominicanos, porque negros son los haitianos. Ellos no se consideran afrodescendientes. Es algo muy curioso. El racismo en República Dominicana es político, económico, los haitianos hacen el trabajo que los dominicanos no quieren hacer"* », <http://calibariel.blogspot.com/2011/04/polemico-documental-del->

Pouvons-nous dire que cette idéologie, soit l'antihaitianisme n'existe plus dans le système éducatif dominicain ? Cela n'est plus fait de façon aussi directe, mais le rejet reste présent comme le note ces auteurs: « *dans les écoles, on nie les influences africaines et haïtiennes dans la vie dominicaine* »¹³⁴⁵.

La République d'Haïti est devenue de plus en plus un contre-exemple pour la République Dominicaine et l'idéologie antihaitianisme sert toujours d'instrument de cohésion nationale et de domination en République Dominicaine. Cependant, le manuel scolaire de 8^e basique de la République Dominicaine (soit la 4^e en France) critique l'antihaitianisme. Il y consacre... une seule page dans laquelle il évoque quatre causes différentes pour montrer la barbarie du génocide de 1937. Nous avons choisi de relever deux de ces causes :

- **Le caractère raciste du régime** qui comprenait qu'il devait défendre le caractère hispanique des Dominicains et améliorer la race, pour qu'il puisse réduire au minimum le contact avec le peuple haïtien.
- **La nécessité de la propagande dictatoriale.** Le régime avait profité des différences historiques entre les deux peuples en soulignant les différences culturelles¹³⁴⁶.

Ce manuel scolaire laisse entendre que lorsque R. L. Trujillo a forgé le terme « dominicanité », c'était pour défendre l'hispanité et se démarquer de l'Haïtien considéré comme inférieur du fait de la couleur noire de sa peau. Aux contraintes historiques s'ajoutent les différences religieuses et culturelles. Ces différences historiques avec le rappel de 1821-1843 sont considérées comme une sorte de vengeance, légitime..., contre l'Haïtien.

a. Histoire « inversée »

Haïti a choisi de ne pas représenter le pays voisin dans ses manuels scolaires d'Histoire et de Géographie. À l'inverse, la représentation de la République d'Haïti dans les manuels scolaires de la République Dominicaine tend vers une « exagération » de la représentation de l'Autre haïtien.

L'exagération est une représentation de quelque chose de manière excessive. Cela arrive quand des manuels enseignent l'Histoire d'un autre pays, en grossissant ou en diminuant

profesor-gates.html, consulté le 15/05/2019. Gates présente une photo de la violence d'un militaire dominicain à l'encontre d'un groupe d'Haïtiens. Voir annexe n° 45.

¹³⁴⁵« Haïti y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro », *op.cit.*, p. 11 : « *En las escuelas niegan influencias africanas y haitianas en la vida dominicana* ».

¹³⁴⁶*El Libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 67 : « **• El carácter racista del régimen que entendía que debía defender el carácter hispánico de los dominicanos y mejorar la raza, por lo que debía reducir al mínimo el contacto con el pueblo haitiano. • La necesidad de propaganda de la dictadura. El régimen había aprovechado las diferencias históricas entre los dos pueblos poniendo énfasis en las diferencias culturales.** ». Le texte original est en gras ».

démessurément les proportions des événements. Empruntons l'expression de Marc Ferro, et disons qu'il s'agit d'une : « *histoire inversée* »¹³⁴⁷ où les manuels scolaires dominicains enseignent une Histoire d'Haïti qui est non seulement différente de celle que proposent les manuels scolaires haïtiens, mais en est comme le négatif photographique. Par exemple, dans le manuel scolaire de la classe de 7^e basique il est mentionné que Jean-Jacques Dessalines fut élu président d'Haïti le 1^{er} janvier 1804 : « [Jean-Jacques] *Dessalines a été élu président d'Haïti dès la naissance de l'État haïtien* [le 1^{er} janvier 1804],[puis] *il dirigea jusqu'en octobre 1807* »¹³⁴⁸. Le problème ici concerne l'emploi du terme « Président ». À cette époque, celui-ci était très rare et se rencontrait surtout aux États-Unis. Les manuels scolaires haïtiens, comme par exemple celui de la classe de 9^e année (4^e en France), enseignent que Jean-Jacques Dessalines a été le 1^{er} « Empereur » haïtien, connu sous le nom de Jean Jacques 1^{er} et qu'il dirigea jusqu'à ce qu'il soit assassiné en octobre 1806¹³⁴⁹. Mais le manuel scolaire haïtien de 9^e année n'évoque point qu'il y ait eu une quelconque élection permettant que Jean-Jacques Dessalines devienne « Président » d'Haïti. Il est précisé qu'il a été choisi par ses généraux comme « Gouverneur général en chef » et qu'ensuite il s'autoproclama « Empereur ».

Lorsque les manuels scolaires dominicains recourent au terme « Président » au lieu de « Gouverneur » ou d' « Empereur », ils choisissent de raconter cette partie de l'Histoire d'Haïti de manière « révisionniste ». Un Président détenait beaucoup plus de pouvoir qu'un Gouverneur à l'époque. Ces manuels auraient pu dire que Dessalines a été choisi comme « chef d'État » d'Haïti, puisque ce terme pourrait se substituer aux termes « Gouverneur » et « Président » sans équivoque. C'est alors sans doute une façon de donner une plus grande légitimité à J.-J. Dessalines et faire ainsi que son projet fédérateur entre les deux parties de l'île apparaisse comme porté par la majorité de la population haïtienne et non plus seulement par quelques-uns. De façon sous-jacente, indirecte mais bien réelle, la peur de l'unité avec Haïti est alors exacerbée.

Selon le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* dominicain (classe de Première en France), Haïti n'a pas acquis son indépendance le 1^{er} janvier 1804 comme le disent les manuels scolaires haïtiens : « *le 4 janvier 1804, Dessalines proclame l'indépendance de la République*

¹³⁴⁷ *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier, op.cit.*, p. 138.

¹³⁴⁸ *El Libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 42 : « *Dessalines fue elegido presidente del naciente Estado haitiano* ». « *Dessalines gobernó durante tres años, hasta octubre 2007...* ». Pourtant, tous les manuels haïtiens notent que Dessalines fut proclamé général en chef le 1^{er} janvier 1804 et qu'ensuite il s'autoproclama Empereur. Il fut assassiné le 17 octobre 1806.

¹³⁴⁹ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 101-105.

d'Haïti, deuxième nation indépendante et première république noire du monde »¹³⁵⁰. C'est une nouvelle « exagération », voire une contre-Histoire. Cette « exagération » ne représente-elle pas un danger pour l'Histoire d'Haïti ? Quelle est l'intentionnalité recherchée ? En tous les cas, c'est encore une fois une « réécriture » liée à la figure de J.-J. Dessalines. Cette date erronée est inscrite notamment dans le manuel scolaire de 6^e primaire. Doris Pantaleón en témoigne :

Dans le même temps, l'ancien secrétaire à l'éducation, Ivelisse Prats de Perez, a appelé le Conseil national de l'éducation à assumer la responsabilité de cette affaire et à mener une enquête approfondie sur la manière dont on donne la priorité à l'histoire haïtienne par rapport aux dominicains et contient des données historiques erronées¹³⁵¹.

Éduquer à s'opposer est concrètement initié dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie des deux pays de notre étude. Du côté d'Haïti, nous retrouvons la négation de l'Autre dominicain tandis que du côté de la République Dominicaine, il y a certes une véritable représentation d'Haïti, mais avec la présence dans le même temps d'un enseignement d'une « contre-histoire » d'Haïti.

Dans la même perspective, entre représentation et exagération de l'Autre haïtien, dans le manuel scolaire de *Secundo de Bachillerato* (Seconde en France), nous relevons une fois de plus un enseignement de « contre-histoire » d'Haïti, car ce manuel scolaire explique que : « [...], Toussaint Louverture a été reconnu comme une autorité, en 1797, mais avec la montée de Napoléon, Haïti fut reconquise, retrouvant son indépendance définitive en 1820 »¹³⁵². D'autres historiens et les manuels scolaires haïtiens nous permettent de faire la lumière à propos de l'enseignement proposé par ce manuel dominicain. Rappelons d'abord le parcours politique de Toussaint Louverture et le processus de l'indépendance d'Haïti : le 18 mai 1794, Toussaint Louverture abandonne le camp espagnol pour rallier le camp français. C'est ce que certains historiens haïtiens qualifient de « percée louverturienne »¹³⁵³. Elle a permis effectivement à la France de reprendre le contrôle de la colonie. Selon Frank Moya Pons, en octobre 1794, ce

¹³⁵⁰Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p.31 : « El 04 de enero de 1804 Dessalines proclamó la independencia de la República de Haití, segunda nación independiente y primera república negra del mundo ».

¹³⁵¹Doris Pantaleón, « Surgen más reclamos por retiro libro historia de 6^o », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2015, p. 1 : « En tanto, la exsecretaria de Educación, Ivelisse Prats de Pérez, reclamó al Consejo Nacional de Educación asumir la responsabilidad en este caso y que se proceda a una investigación exhaustiva sobre cómo, cuándo y por qué surgió ese texto, el cual considera malo, que prioriza la historia haitiana sobre la dominicana y que contiene datos históricos errados », <https://listindiario.com/la-republica/2015/09/05/386955/surgen-mas-reclamos-por-retiro-libro-historia-de-6to>, consulté le 21/06/219.

¹³⁵²Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 81 : « Toussaint Louverture fue reconocido como autoridad, en 1797, pero con el ascenso de Napoléon, Haití fue reconquistada, recobrando su independancia definitiva en 1820 ».

¹³⁵³*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^e, op.cit.*, p.ii (Les numérotations des contenus se font avec la lettre i).

même Toussaint Louverture, avec sa troupe, a obligé les Espagnols à abandonner les postes importants des zones frontalières. Il indique que : « *les frontières établies par les autorités de Santo Domingo [partie orientale] ont été brisées par les opérations de Toussaint, qui a continué à se battre pendant une année entière jusqu'à ce qu'il oblige les Espagnols à abandonner las Caobas et Bánica en août 1795 (...)* »¹³⁵⁴. Toussaint Louverture avait eu une stratégie lui permettant de mener une politique de manière silencieuse, dans l'intention de diriger l'île à la place des colons européens. C'est-à-dire qu'il a fait semblant d'avoir le projet de défendre les intérêts de la France, alors que son but était de conduire les Saint-Dominguais à l'indépendance.

Cependant, selon Frank Moya Pons, l'un des plans de Napoléon Bonaparte fut d'utiliser l'île entière comme base des opérations d'un plus grand projet d'expansion coloniale : « *c'est pourquoi Napoléon a voulu garder la partie espagnole, cédée à la France en 1795, entre les mains de Toussaint* »¹³⁵⁵. Frank Moyas Pons mentionne qu' : « *En 1796, Toussaint Louverture est nommé Brigadier Général et, l'année suivante, Général de División* »¹³⁵⁶. Toussaint Louverture joue un tour à la Métropole lorsque le 26 janvier de 1801 il envahit la partie orientale (l'actuelle République Dominicaine), en étendant son contrôle à toute l'île, et proclame l'indivisibilité de celle-ci. Ensuite, il s'autoproclame Gouverneur général à vie et établit la Constitution de Saint-Domingue. À ce propos, Valantina Peguero et Danilo de los Santos soulignent : « *Toussaint [qui] se considérait comme le premier des Noirs de la colonie et qui avait mené la première lutte triomphante contre l'esclavage de l'histoire* »¹³⁵⁷. Les manuels scolaires haïtiens présentent la période de 1789-1791 comme celle de la révolution de Saint-Domingue. En 1802, Toussaint Louverture, chef de cette révolution est arrêté pour trahison et est conduit en France et enfermé à Fort de Joux. 1804 est la date de la proclamation de l'indépendance d'Haïti. Et pourtant, le manuel scolaire de *Secundo de Bachillerato* dominicain (Seconde en France) parle de 1820 comme date de l'indépendance définitive d'Haïti. Pourquoi encore une telle « réécriture » historique ? Peut-être pour qu'Haïti n'apparaisse pas pionnière dans ces mouvements d'indépendance.

¹³⁵⁴ *Manual de Historia Dominicana, op.cit.*, p. 177 : « *los cordones fronterizados establecidos por las autoridades de Santo Domingo [partie orientale] quedaron rotos por las operaciones de Toussaint, quien siguió luchando durante todo un año hasta obligar en agosto de 1795 a los españoles a abandonar también a Las Caobas y Bánica (...)* ».

¹³⁵⁵ *Op.cit.*, p. 172-173 : « *Por eso quiso Napoleón mantener a la parte española, cedida a Francia en 1795, lejos de las manos de Toussaint* ».

¹³⁵⁶ *Op.cit.*, p. 170 : « *En 1796 Toussaint Louverture fue nombrado General de Brigada y, al año siguiente, Genaral de División* ».

¹³⁵⁷ *Visión general de la Historia dominicana, op.cit.*, p. 135 : « *Toussaint [quien] se consideraba el primer de los negros de la colonia y quien había conducido la primera lucha anti-esclavitud triunfante de la historia* ».

Dans ce même manuel scolaire de *Secundo de Bachillerato*, on enseigne : « *la chute des dictatures telles que celles de Trujillo en 1961 et celle de François Duvalier en Haïti en 1971* »¹³⁵⁸. Ce manuel scolaire évoque la chute de la dictature en Haïti en 1971, mais le duvaliérisme n'a pas pris fin à la mort de François Duvalier (papa doc) en 1971 parce que son fils Jean-Claude Duvalier, Baby doc, l'a remplacé et a fait perdurer cette dictature jusqu'au 7 février 1986. Quand ce président à vie a été renversé il s'est exilé en France pendant 25 ans. C'est pourquoi, aujourd'hui, le 7 février est le jour qui marque le début de la transition démocratique en Haïti avec le départ, le 7 février 1986, du dictateur Jean-Claude Duvalier. Mais cette situation n'est pas transcrite ainsi dans les manuels dominicains qui minorent la dictature haïtienne du fils Duvalier. Est-ce une façon de montrer indirectement que la République Dominicaine a eu certes une dictature, mais comme Haïti et serait-ce, finalement, une manière de minorer ce qui s'est passé en République Dominicaine ?

Dans les manuels scolaires de Niveau Basique dominicain (niveau collège), comme celui de 6^e basique (6^e en France), quand on enseigne autour de : « *La colonización francesa/Lacolonisation française* » de la partie occidentale de l'île, les deux termes : « Saint-Domingue » et « colonie française » sont indistinctement employés. Il est dit par exemple : « *Saint-Domingue a été la colonie française la plus importante* »¹³⁵⁹. Et dans l'enseignement qui porte sur : « *La división de la isla/La division de l'île* », dans le manuel scolaire de 7^e basique (5^e en France) ce sont encore les mêmes termes qui sont employés : « *l'accroissement des plantations a permis à Saint-Domingue d'avoir de grandes richesses. [...]. En ce sens, à la fin du XVIII^e siècle Saint-Domingue est devenu la colonie la plus riche du monde* »¹³⁶⁰. Alors qu'en lisant le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Première en France), dans le chapitre : « *La división dela isla/La division de l'île* », nous avons constaté que ce manuel scolaire enseigne l'origine de Saint-Domingue, en ayant tendance à utiliser le terme « Haïti » au lieu de celui de « Saint-Domingue ». C'est-à-dire que ce manuel enseigne que depuis l'année 1789 Saint-Domingue portait déjà le nom d'Haïti. Il est alors dit qu' : « *au milieu du dix-huitième siècle, Haïti avait l'économie la plus riche du monde. Cette économie était basée sur le travail*

¹³⁵⁸Sociedad 3, *El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 147 : « [...] las caídas de dictaduras como las de Trujillo en 1961 y la de François Duvalier en Haití en 1971 ».

¹³⁵⁹El libro Sociedad 6, *del sexto curso de Educación Básica, op.cit.*, 61 : « *Saint-Domingue fue la colonia francesa más importante* ».

¹³⁶⁰El libro Sociedad 7, *del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 13 : « *El crecimiento de las plantaciones le permitió a Saint-Domingue alcanzar una gran riqueza. [...]. De este modo, a fines del siglo XVIII, Saint-Domingue se convirtió en la colonia más rica del mundo* ».

des esclaves dans les plantations »¹³⁶¹. Or, la partie occidentale de l'île (l'actuelle République d'Haïti) ne s'appelait pas encore Haïti... Il semble dès lors qu'on enseigne aux élèves dominicains un mensonge à propos de l'Histoire de la partie Ouest de l'île. Ce mensonge permet d'associer mentalement Haïti et esclavage... Évoquer le terme « Haïti » en pleine période de colonisation n'est pas une confusion, mais une façon de ne pas utiliser le terme « colonie », car qui dit Saint-Domingue au dix-huitième siècle, dit colonie française. En éludant la présence française, c'est l'opposition directe avec Haïti qui est privilégiée. Nous pouvons dire aussi que l'utilisation du terme « Haïti » avant le 1^{er} janvier 1804 peut être faite pour rendre hommage aux peuples « primitifs » et donc aux Tainos dont se revendiquent les Dominicains. C'est Jean-Jacques Dessalines, lors de l'indépendance, qui a ré-utilisé l'ancien nom de l'île, soit Haïti à la place de Saint-Domingue

En soulignant l'autonomie de Toussaint Louverture, en rappelant qu'il est le premier à avoir voulu l'indivisibilité de l'île, dans le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato*, « Saint Domingue » est toujours remplacée par « Haïti » : « *Le 4 janvier 1801, pour garantir la stabilité de son régime en Haïti et se conformer au Traité de Bâle, Toussaint Louverture s'installa à Saint-Domingue au nom de la France et proclama l'indivisibilité de l'île* »¹³⁶². S'agissant de la période avant l'indépendance de 1804, il n'est pas question d'Haïti. C'était alors Saint-Domingue, colonie française. Pourtant, lorsqu'est abordé le gouvernement de Louis Marie Ferrand, ce même manuel scolaire montre que c'est une erreur d'évoquer le nom d'Haïti avant l'indépendance. Il dit que : « *Ferrand a commencé son gouvernement le 10 janvier 1804, après que Saint-Domingue soit devenue la République d'Haïti. Donc, encore une fois, notre île a été partagée entre deux nations: la France et Haïti* »¹³⁶³. Dans cette leçon, ce manuel scolaire reconnaît bel et bien qu'il fallait parler de la « République d'Haïti » à partir de 1804. Il y a donc des fluctuations dans les manuels scolaires dominicains et celles-ci renvoient souvent à une « exagération » des représentations de l'Autre haïtien et à une histoire inversée d'Haïti qui fabrique la dichotomie actuelle Haïti/République Dominicaine.

¹³⁶¹ *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 26 : « *A mediados del siglo XVIII, Haití tuvo la economía más rica del mundo. Dicha economía estuvo basada en el trabajo de los esclavos en las plantaciones* ».

¹³⁶² *Op.cit.*, p. 32 : « *El 4 de enero de 1801, para garantizar la estabilidad de su régimen en Haití, y dar cumplimiento al Tratado de Basilea, Toussaint Louverture ocupó Santo Domingo en nombre de Francia y proclamó la indivisibilidad de la isla* ».

¹³⁶³ *Op.cit.*, p. 33 : « *Ferrand inició su gobierno el día de 10 de enero de 1804, luego de que Saint-Domingue se había convertido en la República de Haití. Así, nuevamente, nuestra isla estuvo dividida entre dos naciones: Francia y Haití* ».

3. Une approche différente, mais dans quel but ?

Il ressort qu'une approche différente est proposée dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et ceux de la République Dominicaine. Pour rappel, les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti n'évoquent guère la République Dominicaine, que ce soit dans les textes ou dans les documents iconographiques. Ils évoquent les conflits attendants passés comme par exemple l'acte génocidaire trujilliste de 1937. A contrario, les manuels dominicains traitent d'Haïti, mais en choisissant de ne pas évoquer les périodes actuelles de l'Histoire d'Haïti. Ils évoquent par exemple la période Boyériste (1822-1844). En Géographie, on mentionne le plus souvent le cas de Saint-Domingue, ancien territoire colonial français, mais pas l'espace géographique insulaire que se partagent la République d'Haïti et la République Dominicaine actuelles. Par exemple, aucun enseignement n'est proposé autour des questions migratoires et du commerce entre ces pays alors que ces questions sont traitées dans le cas général des espaces américain et caribéen. Nous nous demandons donc pourquoi cette différence quant à la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans ces manuels scolaires. Y aurait-il tout de même une recherche de réconciliation ?

a. Une approche différente pour permettre une réconciliation ?

Il importe dès lors de se demander dans quel but se fait cet enseignement du passé violent en Haïti et en République Dominicaine et selon quelles modalités ? Des intitulés des manuels scolaires de Niveau Basique (niveau collège) retiennent notre attention. Par exemple, dans le manuel scolaire de la classe de 7^e basique la leçon : « *La dominación haitiana/La dominación haïtienne* » comporte les expressions : « *dominación haitiana, ocupación haitiana, la agresión durante la ocupación haitiana, diferencias culturales, rechazo de los haitianos* »¹³⁶⁴. Et nous pouvons lire au-dessous de deux documents iconographiques -le premier remettant en question le mauvais traitement qu'a reçu le peuple de l'Est de l'île et le deuxième représentant des schémas des parcours de Boyer de Port-au-Prince à *Santo Domingo* - : « *Scène de l'occupation haïtienne. Route de l'invasion de Boyer* »¹³⁶⁵. Ces titres montrent combien cette occupation a eu une dimension violente. Ce chapitre portant sur la période de J.-P. Boyer souligne à quel point, entre division et unité, les divergences sont grandes. S'agit-il alors d'enraciner la haine envers Haïti ou de rechercher une quelconque réconciliation avec celle-ci ?

¹³⁶⁴ *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 88-90.

¹³⁶⁵ *Op.cit.*, p. 88 : « *La escena de la ocupación haïtienne. Ruta de invasión de Boyer* ». Voir annexe n° 46.

Le manuel scolaire de la classe de 8^e basique en République Dominicaine (soit la 4^e en France) fait un rappel de la montée des idéologies violentes et des dictatures en s'intéressant à Rafael L. Trujillo y Molina qui a construit la dominicanisation, soit le fait de forger une identité dominicaine fondée sur le racisme. Ce manuel scolaire dit en ces termes : « *l'Anti-haïtianisme avec le déni de notre héritage africain, la dictature a exploité au maximum les contradictions historiques avec le peuple haïtien. [...], et en 1937 il a proclamé la dominicanisation de la frontière [...]. Cette propagande a créé des conditions favorables pour justifier qu'en octobre de cette même année, soit en 1937, Trujillo a ordonné le massacre des Haïtiens dans les zones frontalières* »¹³⁶⁶. Ces manuels scolaires soulignent ainsi combien les confrontations et divers conflits s'étendent et également comment ces deux sociétés émergent d'un passé violent.

Nous pouvons de ce fait nous demander si cette présentation de la guerre de l'indépendance et du phénomène d'un passé génocidaire est réalisée dans l'optique de renforcer la haine ou de permettre la réconciliation. Cette question est à poser lorsque nous savons que dans la patrie dominicaine : « *Les postulats idéologiques légitimant le génocide de 1937 sont constamment mis à jour et restent valables aujourd'hui dans les pratiques sociales, dans les imaginaires et dans les discours, pas seulement ceux des élites* »¹³⁶⁷. Quand nous lisons, par exemple, l'œuvre de Julie Saada intitulée : *Enseigner le passé violent : conflit, après-conflit, conflit et justice à l'école*¹³⁶⁸, nous comprenons que l'enseignement de l'Histoire, en tant que promotion ambivalente de la mémoire collective, joue un rôle prédominant dans la définition identitaire d'un groupe. Julie Saada explique, pour une part, que l'enseignement de l'Histoire vise à organiser la réconciliation « par le bas », c'est-à-dire à modifier les relations qu'entretiennent les anciens ennemis, soit au sein d'une même Nation ou entre deux Nations différentes. Cela se fait, d'autre part, en vue de remplacer la culture de la violence par une culture de paix. Julie Saada précise également que l'enseignement de l'Histoire se fait de façon conservatrice, c'est-à-dire qu'il a pour fonction de perpétuer la structure du régime en place. Dans cette perspective, la question de toute réconciliation est loin d'être évoquée. Nous sommes

¹³⁶⁶*El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit., p. 66-67 : « El antihaitianismo. Junto con la negación de nuestra herencia africana la dictadura explotó al máximo las contradicciones históricas con el pueblo haitiano. [...], y en 1937 proclamó la dominicanización de la frontera [...]. Esta propaganda creó condiciones propicias para justificar que en octubre de este mismo año, en 1937, Trujillo ordenara la matanza de los haitianos en las zonas fronterizas ».*

¹³⁶⁷Pablo Gentili et Elissa Loraine Lister, « El silencio de 80 años de racismo y genocidio en República Dominicana », Santo Domingo, Journal : *El País*, 2018, p. 1, https://elpais.com/elpais/2018/04/02/contrapuntos/1522702455_557765.html, consulté le 24/06/2019.

¹³⁶⁸*Enseigner le passé violent : conflit, après-conflit conflit et justice à l'école, op.cit., p. 9.*

alors en face d'un enseignement qui sert l'idéologie du pouvoir en place, lequel préfère souvent diviser pour régner.

Julie Saada a montré que la pacification et la réconciliation dépendent des objectifs politiques et pédagogiques retenus. Cela révèle entre ces deux pays une profonde volonté de valoriser des différences ethnoculturelles et de croiser différentes versions des récits historiques de la République d'Haïti et de la République Dominicaine en perpétuant une tradition du conflit. Nous avons alors une éducation qui suit : « [...] *le processus de reconstruction sociale et politique* »¹³⁶⁹. Pour envisager une politique de réconciliation au lieu de renforcer la haine : « [...] *même s'il existe un accord sur l'idée qu'une des parties en conflit est massivement responsable des violences et des crimes commis, on peut estimer que l'enseignement de ce passé violent doit montrer la responsabilité de tous les groupes en conflit afin de produire un récit plus inclusif* »¹³⁷⁰. C'est un peu comme si après avoir jugé un condamné, selon la sentence, il est rendu libre par le juge. L'école peut représenter ce tribunal symbolique, ce lieu où l'on peut s'entendre sur le passé violent pour permettre des dispositifs de refondation de l'île d'Hispaniola afin de favoriser l'utopie d'un vivre-ensemble chez les futurs citoyens des deux pays de ce même espace insulaire.

Avoir une vision idéaliste de l'Histoire ne permettrait-il pas d'apaiser les conflits actuels? En ce sens, dans le cadre d'un dialogue insulaire d'un meilleur vivre-ensemble, il revient aux acteurs politiques et pédagogiques d'Haïti et de la République Dominicaine de choisir d'enseigner aux enfants la réconciliation et la paix, et non de formater des citoyens répondant aux besoins d'États cherchant à s'opposer.

Nous considérons que la façon d'imprégner les enfants de l'Histoire de l'île d'Hispaniola semble induire une forme d'opposition. Même si les manuels scolaires sont souvent l'objet de controverses dans les contextes conflictuels en raison de leur contenu partial, car ils véhiculent des images nationalistes et discriminantes, il nous semble que les manuels scolaires peuvent être aussi utilisés comme des outils de réconciliation. Par exemple, Atfa Memaï et Abla Rouag ont expliqué qu'après la Seconde Guerre mondiale les premières tentatives d'utiliser les manuels scolaires comme outils de réconciliation voient le jour. C'est surtout l'Allemagne qui a entamé un processus de réconciliation par des manuels scolaires avec les pays victimes de l'occupation allemande, notamment la France et la Pologne¹³⁷¹. Il importe

¹³⁶⁹ *Enseigner le passé violent : conflit, après-conflit conflit et justice à l'école, op.cit.*, p. 15.

¹³⁷⁰ *Op.cit.*, p. 17.

¹³⁷¹ « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *op.cit.*, p. 1-8. (p. 6).

de noter que les manuels scolaires ne jouent pas essentiellement le rôle d'éléments réconciliateurs. Ils ne détiennent pas le pouvoir de réconcilier les États en conflit, mais ils peuvent y contribuer et aider à renforcer un climat de paix et de stabilité qui doit, au préalable, être construit politiquement¹³⁷².

Malgré sa fonction même de retranscrire le passé dominé par les hommes, l'Histoire peut être enseignée dans un souci de décolonisation et cela renvoie à la possibilité d'une réconciliation. À ce sujet, Crystal Fraser et Sara Komarnisky¹³⁷³ ont publié une liste proposant aux Canadiens et Canadiennes 150 actions de réconciliation. Ainsi, la façon d'enseigner un génocide peut favoriser la réconciliation, comme au Rwanda où un sentiment de haine se développait, parce les Tutsis étaient détestés par les Hutus. À l'école, ce génocide est désormais commémoré et enseigné en vue d'une réconciliation sociale post-confliktuelle, comme le rapporte *France 24* : « *Au Rwanda, l'histoire est un outil au service de la réconciliation et les professeurs se doivent de respecter cet objectif* »¹³⁷⁴. Cette perspective de réconciliation sociale post-guerre, cette recherche de régulation du retour à l'union des peuples est aussi présentée par Magali Bessone qui explique que : « *La représentation, l'interprétation et la transmission du passé, invoquées au nom du « plus jamais ça », font partie intégrante de l'effort de formation des citoyens pour parvenir à la réconciliation entre les groupes identitaires précédemment en conflit* »¹³⁷⁵.

Qu'en est-il d'Haïti et de la République Dominicaine au sujet de 1822-1844 (domination boyériste), de 1937 (massacre *cotorrito/perejil*) et de 2013 (*Sentencia TC/0168/13* ou la dédominicanisation des Dominicains d'origine haïtienne)? En effet, ces deux pays, après être devenus indépendants, n'ont-ils pas choisi la négation de l'Autre ? Et ce sont ces périodes précisément qui enveniment la haine actuelle entre Haïtiens et Dominicains.

a. Une approche différente pour enraciner la haine ?

L'incitation à la violence, à la haine et à l'extrémisme demeure partie intégrante des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie dans beaucoup de pays. Les textes retenus nient

¹³⁷² « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *op.cit.*, p. 6.

¹³⁷³ Crystal Fraser et Sara Komarnisky, « 150 actions de réconciliation pour les 150 derniers jours de Canada 150 », in : *HistoireEngagée.ca*, 2017, p. 1-8, <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2017/08/FRASER-Crystal-et-Sara-KOMARNISKY.-150-actions-de...-1.pdf>, consulté le 12/06/2019.

¹³⁷⁴ « L'enseignement de l'histoire du génocide, un outil au service de la réconciliation », *op. cit.*, p. 1.

¹³⁷⁵ Bessone Magali, « La réconciliation par l'histoire en Bosnie-Herzégovine. L'impossible réception d'un modèle multiculturel européen », in : *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, vol. 3, n° 45, 2014, p. 149-175 (p. 149), <https://www.cairn.info/revue-revue-d-etudes-comparatives-est-ouest1-2014-3-page-149.htm>, consulté le 12/05/2019.

l'Autre dans la représentation sociale et préparent ainsi mentalement les élèves à la haine et non à la paix. Dans d'autres contextes, des leçons d'Histoire et de Géographie déforment les faits, incitant manifestement à la violence contre l'Autre. Par exemple, Atfa Memai et Abla Rouag expliquent qu'il ya des partis pris dans les manuels scolaires des deux camps et montrent comment se fait la manipulation des informations au détriment de la réalité des faits. Malgré les nombreuses recommandations émises par l'ONU sur la nécessité de l'éducation à la paix, les manuels scolaires palestiniens autant qu'israéliens par exemple, continuent d'éduquer chacun à la haine de l'Autre¹³⁷⁶.

Haïti et la République Dominicaine étaient comme deux sœurs siamoises, mais se tournent le dos comme une pièce de monnaie. Pourtant, ces deux peuples cohabitent sur une même île et sont donc liés par des impératifs géographiques qui devraient les obliger à avoir des relations continues entre eux. Des efforts sont toutefois faits pour établir de bonnes relations entre eux, comme la signature de traités de paix et d'accords de coopération. Nous retiendrons à cet égard le traité de paix du 9 novembre 1874 et l'accord de coopération du 19 juin 1998 entre les chambres de commerce d'Haïti et de la République Dominicaine. Ajoutons-y les efforts des Présidents haïtiens Nicolas Fabre Geffrard (janvier 1859-mars 1867) et Nissage Saget (mars 1870-mai 1874). La question de l'indivisibilité de l'île d'Hispaniola a fait partie des projets politiques de nombreux présidents haïtiens. Pourtant, pour pacifier les conflits entre les deux peuples de l'île, ces présidents cités en exemple n'ont pas mis en place l'idée d'annexion appuyée par les puissances européenne et américaine. Nous assistons aujourd'hui non pas à un échange profitable entre ces deux Nations, mais à un durcissement des positionnements haineux.

Le problème majeur qui demeure est celui de la migration qui a à voir avec l'humiliation et la misère de la population haïtienne. Celui-ci est, nous l'avons dit, occulté dans les manuels scolaires, ce qui ne laisse pas espérer de réconciliation. Dans les manuels scolaires, il y a des leçons, présentées comme un danger portant préjudice à la jeunesse. La valorisation de la domination boyériste en 1822-1844 et du génocide trujilliste de 1937, tristement célèbre, poussent au durcissement de la haine au lieu de favoriser la réconciliation. Il importe de souligner que le manuel scolaire de 9^e année d'Haïti fait, de surcroît, l'évocation de ce bain de sang au pluriel : « *après les massacres d'Ayisyens ordonnés par Trujillo, c'est le gouvernement de Vincent qui empêche le montant de l'indemnité* »¹³⁷⁷, pour faire mention de la République

¹³⁷⁶« Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *op.cit.*, p.1-8 (p. 4).

¹³⁷⁷*Histoire-Géographie et Éducation à la citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 118.

Dominicaine. Dans le manuel scolaire de Terminale haïtien, l'intitulé : « *Relaciones haïtiano-dominicaines* »¹³⁷⁸ prétend d'enseigner les relations du président Sténio Vincent (1930-1941) avec la République Dominicaine. On remet alors en question, plutôt que les causes du génocide trullijiste, la satisfaction de la République Dominicaine de la plus grande partie de l'île et l'antihaitianisme dominicain.

Les manuels scolaires dominicains, comme par exemple, celui de *Tercero de Bachillerato* (Première en France) évoque : « *Las relaciones con Haití/Les relations avec Haïti* »¹³⁷⁹, mais en mentionnant les menaces d'invasion du territoire dominicain par le gouvernement haïtien. Le manuel scolaire de *Cuatro de Bachillerato* (Terminale en France) fait pour sa part mention de : « *Crisis diplomáticas/Crises diplomatiques* »¹³⁸⁰ entre les gouvernements haïtiens et dominicains. Rien de positif n'est vraiment mentionné autour de l'enseignement des relations diplomatiques entre ces deux pays. Les manuels scolaires pourraient enseigner aussi les relations entre les entités, par exemple, dans les domaines économiques, sociaux, intellectuels et éducatifs ou pour la santé publique et d'autres domaines connexes.

L'époque de J.-P. Boyer apparaît dans certains manuels scolaires à plusieurs reprises et sous diverses appellations. Certaines façons dont les manuels évoquent la gouvernance du président Jean-Pierre Boyer (1822-1844) montrent que c'est la période la plus problématique citée dans les manuels scolaires d'Histoire dominicains, soit le choix de l'opposition et de la perpétuation de la haine. Le manuel scolaire de 7^e basique montre comment les boyéristes ont maltraité les Dominicains dans une image intitulée : « *La escena de la ocupación haïtiana* »¹³⁸¹. Notamment, dans le manuel scolaire de *Tercero de Bachillerato* (Première en France), on nous présente en dessous d'une image qui présente la libération des esclaves à Santo Domingo (l'actuelle République Dominicaine) le titre suivant : « *Esclavos celebrando su liberación/Esclaves célébrant leur libération* »¹³⁸². Un autre document iconographique montre le capitaine Núñez de Cáceres remettant les clés de la ville de *Santo Domingo* à J.-P. Boyer : « *Entrega de las llaves a Boyer/Remise des clés de la ville à Boyer* »¹³⁸³. Puis est ajouté l'intitulé : « *El servicio militar obligatorio/Leservice militaire obligatoire* »¹³⁸⁴ qui explique comment l'Université de Saint Thomas d'Aquin, l'actuelle Université Autonome de Saint-

¹³⁷⁸ *Saint-Domingue redevient Haïti, classe de Terminale II, op.cit.*, p. 239-243.

¹³⁷⁹ *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 77.

¹³⁸⁰ *Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit.*, p. 34.

¹³⁸¹ *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 88.

¹³⁸² *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit.*, p. 56.

¹³⁸³ *Idem.*

¹³⁸⁴ *Op.cit.*, p. 57.

Domingue, a été fermée par J.-P. Boyer, contraignant les jeunes dominicains entre 16 et 25 ans à faire le service militaire haïtien. Tout cela montre combien cette occupation a eu une dimension violente, ce qui n'est pas bien reçu par les apprenants dominicains. Ces chapitres portant sur la période de J.-P. Boyer, nous l'avons dit, montrent à quel point, entre division et unité, les divergences sont grandes.

Certaines façons dont l'Histoire est inculquée aux apprenants peuvent assurément contribuer à se réconcilier avec son ennemi ou à faire se perpétuer la haine envers l'Autre.

c. Un enseignement de l'Histoire qui fabrique la spirale des rejets à venir

Les sentiments de divers rejets, entre les Haïtiens et Dominicains, laissent entrevoir que dans les activités d'enseignement-apprentissage l'Histoire enseignée aux élèves apparaît être celle qui leur dit qu'ils peuvent violemment agir contre l'Autre, voire éliminer physiquement l'Autre. En République Dominicaine, l'Autre, celui qui n'est pas dominicain, est présenté comme étant noir et donc en tant qu'Haïtien.

L'antihaitianisme constitue dès lors les prémices du sentiment national dominicain. Il n'a pas commencé avec l'indépendance de la République Dominicaine, mais plonge ses racines dans la tradition espagnole, comme l'a rappelé Jean-Marie Théodat¹³⁸⁵. Néanmoins, la séparation avec la République d'Haïti le 27 février 1844, envenime une fois de plus le sentiment de haine envers l'Autre haïtien. En évoquant le régime de J.-P. Boyer : « *les Dominicains reprochaient aux Haïtiens d'avoir fait d'eux des citoyens de seconde zone* »¹³⁸⁶ souligne J. M. Théodat. Ce reproche continue à être adressé à l'encontre des Haïtiens au travers d'ouvrages, de divers débats et... des manuels scolaires. Il n'est pas anodin de dire que : [...] *les conflits ouverts autour de l'enseignement de l'histoire [au collège jusqu'au lycée] font du manuel scolaire un livre offert d'emblée au débat public et de la période de la guerre et de l'après-guerre un des enjeux brûlants de ce débat* »¹³⁸⁷. Cet enseignement de l'Histoire qui se fait selon un choix politique, avec notamment des débats ultranationalistes, nous alerte sur les dangers qui guettent les relations des futurs citoyens haïtiens et dominicains. Rappelons que lorsque les immigrants afro-caribéens et/ou haïtiens veulent dénoncer le comportement anti-Noir en République Dominicaine, ils sont menacés afin de se taire. Le Comité Directif du Secrétariat

¹³⁸⁵ Jean-Marie Théodat, *Haïti République Dominicaine : une île pour deux (1804-1916)*, Paris, Éditions Karthala, 2003, p. 207.

¹³⁸⁶ *Op.cit.*, p. 208.

¹³⁸⁷ « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », *op.cit.* 50-75 (p. 52).

Exécutif de CLACSO a expliqué que : « *Le 21 mars 2018, des agents de l'État ont réprimé ceux qui avaient manifesté pour commémorer la Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale. Ils ont attaqué des artistes et on a tenté d'empêcher le droit à la liberté d'expression et à la liberté de réunion* »¹³⁸⁸. Les autorités dominicaines ont tenté d'interdire les manifestations culturelles et artistiques traditionnelles qu'elles qualifient de « manifestations dangereuses » en raison de leurs racines populaires et de l'influence de l'immigration afro-caribéenne et haïtienne¹³⁸⁹.

Les manuels scolaires participent donc de l'émergence ou de l'entretien de sentiments de racisme et s'inscrivent dans un contexte de fragilité et d'instabilité démocratique. Haïti semble plutôt pour la division que le vivre-ensemble. En tous les cas, les manuels scolaires d'Haïti omettent sciemment la République Dominicaine. Il est évident que l'Autre dominicain est nié et que cela ne peut pas favoriser une réunion. Or, l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie participe « [...] de créer et d'entretenir un sentiment d'appartenance commune »¹³⁹⁰. Alors, le cosmopolisme et le sentiment d'appartenir à un seul monde sont des garants pour préconiser l'unité nationale et le dialogue insulaire.

S'agissant de l'enseignement autour de la domination haïtienne et de la lutte pour l'indépendance, dans les manuels dominicains, la représentation de l'Autre haïtien hésite entre franchise et hypocrisie, entre indifférence et rejet. Des débats brûlants ont surgi dans la presse. Wilfredo Lozano souligne : « *Mais ce qui a conduit à la persécution massive des citoyens haïtiens et à la crise binationale, c'est le contexte, qui nous oblige à examiner au moins deux questions : le traitement du problème par la presse et l'agitation des groupes néo-nationalistes* »¹³⁹¹. Dans les institutions scolaires ou dans les universités, ces enjeux du monde contemporain sont aussi prégnants. Les étudiants haïtiens en République Dominicaine peuvent

¹³⁸⁸ « El silencio de 80 años de racismo y genocidio en República Dominicana », *op.cit.*, p. 1 : « *El pasado 21 de marzo de 2018, agentes del Estado reprimieron a quienes se manifestaban conmemorando el Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial. Agredieron a artistas, y se intentó impedir el derecho a la libre expresión y libre reunión* ».

¹³⁸⁹ *Idem* : « *Por otro lado, autoridades provinciales y municipales han intentado prohibir ilegalmente manifestaciones culturales y artísticas tradicionales, que señalan como "peligrosas" por su raigambre popular y por su influencia de la inmigración afrocaribeña y haítiana* ».

¹³⁹⁰ « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) », in *Histoire de l'éducation*, p. 121-154, (p. 122), <https://journals.openedition.org/histoire-education/2155>, consulté le 25/05/2019.

¹³⁹¹ Wilfredo Lozano, « República Dominicana en la mira. Inmigración, exclusión social y despojo ciudadano », Nueva Sociedad Democracia y política en América Latina, 2014, p. 1 : « *Pero lo que condujo a la persecución masiva de ciudadanos haitianos y a la crisis binacional fue el contexto, lo que obliga a considerar al menos dos cuestiones: el manejo del problema por la prensa y la actividad agitadora de grupos neonacionalistas* », <https://nuso.org/articulo/republica-dominicana-en-la-mira-inmigracion-exclusion-social-y-despojo-ciudadano/>, consulté le 17/04/2019.

jouer également un rôle important dans l'avenir de cette société, car beaucoup d'entre eux, après leurs études universitaires, sont embauchés en République Dominicaine. Pourtant, la façon d'accueillir les étudiants haïtiens donne à réfléchir. La vague de violence s'est étendue et entraîne divers rejets envers les étudiants haïtiens dans les universités dominicaines¹³⁹². L'enseignement de l'Histoire du passé violent n'est donc pas anodin ; il fabrique la spirale des rejets à venir.

Conformément au recensement réalisé par le Bureau National de Statistique dominicain/Oficina Nacional de Estadística (ONE), publié en 2013 dans le journal : *Diario Libre*¹³⁹³, il y avait 524.632 immigrants en République Dominicaine, composés au moins de 60 nationalités, dont 458.233 seraient des citoyens haïtiens. Ces chiffres officiels cachent en réalité une présence haïtienne bien plus importante. Mais cette masse d'une immigration à forte dominante haïtienne crée un rejet plutôt qu'un vivre-ensemble apaisé. L'immigration devient un élément discriminant partout en République Dominicaine. En tout cas, les manuels scolaires dominicains, comme par exemple, celui de la classe de 7^e basique (5^e en France), prêchent officiellement la tolérance, le respect et la valorisation de l'identité des immigrants, sans citer pour autant le cas des Haïtiens :

Les gens ont émigré à cause de problèmes économiques ou politiques, cherchant une vie meilleure. L'installation des immigrants dans les pays d'accueil a conduit à l'adoption de mesures visant à favoriser leur intégration, le respect de leurs droits et les droits des citoyens des pays d'accueil. Il est nécessaire de lutter contre la discrimination et les préjugés et de valoriser les contributions des immigrants. Cependant, il est également important que les immigrants respectent les lois et les règles des pays d'accueil¹³⁹⁴.

Ce manuel scolaire semble donc encourager la mobilité des groupes d'individus dans d'autres sociétés, ainsi que leur intégration dans celles-ci.

Pour ce qui est de la migration des étudiants, selon les derniers chiffres fournis par le Département de la Planification du Ministère de l'Éducation de la République Dominicaine

¹³⁹²Servicios de *Acento.com.do*, « Estudiantes universitarios haitianos no gozan de mismos derechos alumnos otras naciones », 2015, p. 1, <http://acento.com.do/2015/actualidad/8266160-estudiantes-universitarios-haitianos-gozan-mismos-derechos-otras-naciones/>, consulté le 26 juin 2019.

¹³⁹³ONE : Oficina Nacional de Estadística, « En República Dominicana viven 458,233 haitianos, establece censo de Estadísticas », Santo Domingo, *Diario Libre*, 2013, p. 1, <http://www.diariolibre.com/noticias/en-republica-dominicana-viven-458233-haitianos-establece-censo-de-estadisticas-MDDL381629>, consulté le 26 juin 2019.

¹³⁹⁴*El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit.*, p. 66 : « Las personas han emigrado por cuestiones económicas o políticas, buscando una vida mejor. El asentamiento de los inmigrantes en los de acogida conllevó a la toma de medidas para favorecer su integración, el respeto de sus derechos y de los derechos de los ciudadanos de los países de acogida. Es necesario luchar contra la discriminación y los prejuicios y valorar los aportes de los inmigrantes. Sin embargo, también es importante que los inmigrantes respeten las leyes y las normas de los países de acogida ».

(DPMERD), publiés en 2015 sur le *Listín Diario*¹³⁹⁵, parmi les 67.423 étudiants étrangers comptabilisés, plus de 56 000 sont haïtiens et sont inscrits dans des écoles et des universités dominicaines. Mais ces étudiants sont soumis à des exigences souvent excessives au cours de leur séjour en République Dominicaine, ce qui n'est pas le cas pour les autres nationalités. Par exemple : « depuis 2012, les étudiants haïtiens paient une pénalité de 800 pesos RD pour leur séjour dans le pays. Si vous dépensez plus de 30 jours, le montant passe à 2 500,00 RD alors que les universités ont un calendrier trimestriel et semestriel »¹³⁹⁶.

De ce fait, l'association des étudiants haïtiens en République Dominicaine dénonce certains actes discriminatoires : « *La Coalition des Étudiants Universitaires Haïtiens en République Dominicaine salua les progrès migratoires et de l'éducation dans le pays, mais se plaignit de ne pas jouir des mêmes droits que les autres nationalités* »¹³⁹⁷. Cela est donc lié à une certaine mémoire historique qui induit le fait que les Dominicains aient tendance à différencier les ressortissants haïtiens des autres peuples. En raison de la nomination d'une représentante de l'Etat de descendance haïtienne en 2018, le journaliste Hector Arias, dit « El Taliban », dans une émission télévisée s'est dit furieux de l'haïtianisation de la République Dominicaine. Il a montré son dédain pour les fonctionnaires du service de l'État dominicain d'ascendance haïtienne : « ils ont nommé une procureure haïtienne à Hato Mayor, on se moque de nous ; ensuite, ils nommeront aussi un autre haïtien avocat ; peuple, ouvrez les yeux avant qu'il ne soit trop tard »¹³⁹⁸. Hector Arias ajoute qu'il y a des colonels haïtiens dans la police dominicaine, des médecins haïtiens dans les hôpitaux et qu'il faut se révolter pour que le président Danilo envoie les Haïtiens aller faire du charbon...

¹³⁹⁵Datos Departamento de Planificación del Ministerio de Educación(DPMERD), « Educación-más de 56 mil estudiantes haitianos reciben clases en escuelas y universidades dominicanas», Santo Domingo, *Listín Diario*, 2015, p. 1, <http://www.listindiario.com/la-republica/2015/07/10/379799/mas-de-56-mil-estudiantes-haitianos-reciben-clases-en-escuelas-y-universidades-dominicanas>, consulté le 26 juin 2019.

¹³⁹⁶« Estudiantes universitarios haitianos no gozan de mismos derechos alumnos otras naciones », *op.cit.*, p. 1 : « Desde el año 2012 los estudiantes haitianos pagamos una penalidad de RD\$800.00 pesos por la estadía en el país, y si sobre pasamos los 30 días se incrementa a RD\$2500.00 a pesar de que las universidades presentan un calendario cuatrimestral y semestral ».

¹³⁹⁷*Idem* : « *La Coalición de Estudiantes Universitarios Haitianos en República Dominicana saludó los avances migratorios y de educación en el país, pero denunció que aún no gozan de los mismos derechos que los alumnos de otras nacionalidades* ».

¹³⁹⁸« *DOMINICANO DESPIERTA-Ya empezaron a poner autoridades de descendencia haitiana en RD* », ajouté sur Youtube par Taureanking le 24 septembre 2018 : « *Nombran Fiscal Haïtiana en Hato Mayor, nos jodimos, luego nombrarán el Procurador también otro Haitiano, pueblo abre los ojos antes que sea tarde* », <https://www.youtube.com/watch?v=uzqxqmAcDvo>, consulté le 14/06/2019.

Le partage de l'île entre Haïti et la République Dominicaine, éludé dans les manuels scolaires, confirme cette crise constante entre les Haïtiens et les Dominicains. Les vicissitudes historiques ont empoisonné les relations entre ces deux pays et tendent encore, de nos jours (et les jours à venir ?), à rendre leurs rapports fragiles. Si les autorités de ces deux pays ne mettent pas sur pied un programme plus « solidaire », les relations haïtiano-dominicaines risquent d'être de plus en plus difficiles. Jean-Marie Théodat souligne que :

[...] les explications fantaisistes [sur le racisme ouvert par le trujillisme] de la part d'éminentes personnalités dominicaines ont longtemps défendu l'idée que l'épisode de 1844 était l'aboutissement d'une lutte entre deux races, la noire représentée par Haïti, et la blanche, dont la partie dominicaine serait devenue le fragile asile¹³⁹⁹.

Cette tension, toujours constante depuis le partage de l'île Hispaniola en deux demi-îles, présente dans les manuels scolaires qui préfèrent souvent occulter plutôt qu'expliquer, témoigne de la difficulté de la construction d'une « union » ou d'une vraie « relation insulaire » entre les ressortissants de chaque partie de cette même île. En conséquence, il semble que la domination et l'opposition occupent et continuent d'occuper une place principale dans la conscience collective et risquent d'empêcher que la paix ne règne sur l'île dans les années à venir.

¹³⁹⁹*Haïti République Dominicaine : une île pour deux (1804-1916), op.cit., p. 205.*

C. Dérapages et défis actuels entre deux Nations « siamoises »

Ces conflits historico-culturels entre Haïti et la République Dominicaine sont considérés aussi comme une guerre raciale instituée depuis longtemps ou, du moins, qui trouve son origine dans un passé lointain. Même si ces divers rejets sont les conséquences des conflits coloniaux, les conflits frontaliers et les problèmes diplomatiques actuels entre Haïti et la République Dominicaine nous rappellent la période de 1804-1806 en tant que fondement de l'anti-haïtianisme. Ce dernier est le dénominateur commun des dérapages ou des « sérieux dérapages idéologiques »¹⁴⁰⁰ et des défis actuels entre ces deux Nations « siamoises ».

Après la défaite de l'expédition Leclerc, l'ancienne colonie de Saint-Domingue a déclaré son indépendance sous le nom d'Haïti en 1804. Les forces françaises, sous le commandement du général Louis Marie Ferrand, voulaient reprendre le contrôle d'Haïti. L'arrêté provocateur du général français Louis Marie Ferrand qui ordonnait la capture des Haïtiens dans la nouvelle Nation pour être réduit en esclavage ou vendus et déportés du pays aura de réelles conséquences. Toussaint Louverture, pour commémorer l'abolition de l'esclavage, envahit le 4 février 1801, la partie espagnole de l'île. Cependant, les premiers dérapages importants datent du 16 février ou du 05 mars 1805, quand l'armée haïtienne assiège *Santo Domingo*. Dessalines a alors entrepris l'extermination des Français et a libéré des Haïtiens capturés et réduits en esclavage sur l'ordre de Louis Marie Ferrand. Lil Despradel soutient que le phénomène de l'antihaitianisme a : « *ses origines historiques dans les invasions de Dessalines...* »¹⁴⁰¹, même s'il s'est développé et consolidé sous le gouvernement de J.-P. Boyer en 1822-1844.

Des Dominicains, peut-être parce qu'ils habitent cette partie de l'île aujourd'hui, voient d'un très mauvais œil la politique et l'administration de J.-J. Dessalines. Ils évoquent toujours le fait que J.-J. Dessalines a envahi l'Est de l'île et a décapité des Blancs. N'est-ce pas à partir de là que commence l'antihaitianisme ? En réalité, ces Dominicains, oublient que le choix d'envahir de force *Santo Domingo* avait pour but de libérer les esclaves. Il convient de remonter notamment à 1844, quand le manifeste de la *Trinitaria* a exigé la séparation de *Santo Domingo* avec Haïti, pour pouvoir acquérir l'indépendance de la République Dominicaine, et que dès lors a commencé la formation de l'identité dominicaine, pour mieux comprendre ce qui a envenimé

¹⁴⁰⁰ Raymond Boudon, *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1986, p. 216.

¹⁴⁰¹ Blog DelysGastin, « El Antihaitianismo en República Dominicana », 2012, chap. I : « *sus orígenes históricos en las invasiones de Dessalines...* », <http://delysgastin.blogspot.com/>, consulté le 10/04/2019.

ces conflits. Les dérapages et défis entre ces Nations ont empiré une fois de plus avec la montée de R. L. Trujillo en 1930 qui a généré une vague de violence où des immigrants haïtiens ont été tués, blessés ou rapatriés. Si nous en croyons Pablo Tosco : « *L'anti-haïtianisme est façonné par une forme de racisme d'État légitimé par la législation* »¹⁴⁰².

Nous avons en effet assisté à de nouveaux dérapages, en 2013, avec la Sentence TC/0168/13, où le Tribunal Constitutionnel a choisi la dédominicatisation de Dominicains d'origine haïtienne, ce qui est considéré comme un « *genocidio civil/génocide civil* »¹⁴⁰³. Cet acte raciste officiel de l'élite dominicaine justifie le privilège d'être Blanc dans un tel contexte politique et met en exergue l'ultranationalisme actuel.

1. Des ultranationalismes en conflit

Dans l'analyse de Wilfredo Lozano, il est rappelé qu'il s'agit non seulement des résultats du produit des inégalités coloniales, mais aussi de la domination par les élites dirigeantes ainsi que du produit de cultures politiques différenciées qui potentialisent les préjugés réciproques et permettent des manipulations de nature diverse dans ces deux sociétés : « *Mais le point qui relie les problèmes insulaires actuels, qui ont pour toile de fond ces processus économiques "à long terme", est fondamentalement politique et est lié aux efforts pour construire un ordre démocratique dans les deux pays* »¹⁴⁰⁴. Les ultranationalismes sont surtout ceux qui sont issus de la classe dominante ou de la classe politique. Ils institutionnalisent le racisme et rendent les préjugés populaires. L'école et les enjeux de la frontière sont les instruments privilégiés utilisés par l'ultranationalisme de R. L. Trujillo. En février 1944, pour exclure Haïti, l'Assemblée nationale des responsables de l'éducation et des inspecteurs de l'instruction publique s'est réunie à Santo Domingo, dite *Ciudad Trujillo*. Il alors été résolu de donner à l'État dominicain un ensemble de recommandations sur le rôle particulier des écoles situées dans les régions frontalières. Pour être bref, dans la région frontalière des écoles spéciales ont été créées et sont dès lors appelées à mener à bien le travail de la « *dominicatisation* » frontalière. Juan Alfonseca Giner de los Ríos a souligné à ce sujet : « *De l'avis de l'Assemblée, l'École frontalière devrait s'associer "par tous les moyens à sa disposition à l'œuvre dominicanisatrice, matérielle et*

¹⁴⁰² « El silencio de 80 años de racismo y genocidio en Republica Dominicana », *op.cit.*, p. 1 : « *El antihaitianismo se conforma en una forma de racismo de Estado que la legislación legitima* ».

¹⁴⁰³ *Idem.*

¹⁴⁰⁴ « República Dominicana en la mira. Inmigración, exclusión social y despojo ciudadano », *op.cit.*, p. 1 : « *Pero el punto que vincula los actuales problemas insulares, que tienen como telón de fondo esos procesos económicos de « larga duración », es fundamentalmente político y se relaciona con los esfuerzos de construcción de un orden democrático en ambos países* ».

spirituelle, menée dans la région frontalière, par la direction patriotique de l'illustre chef de l'État, le généralissime Docteur Rafael Leonidas Trujillo Molina "effectuant une" tâche de dominicanisation au sens large »¹⁴⁰⁵. On aura assurément assisté avec la montée du dictateur R. L. Trujillo à la présence d'une exacerbation ultranationaliste qui a procédé à la dominicanisation de la frontière et au choix de « blanchir la race » dominicaine, nous l'avons dit, sous prétexte de la peur d'une invasion haïtienne.

a. Rejet et refus réciproques entre Haïti et la République Dominicaine

D'après divers travaux sociologiques, ces deux peuples voisins se rejettent réciproquement, et ce, depuis la fondation de leurs identités nationales. Rappelons que les manuels scolaires participent de ces rejets. Dans ce cas, nous nous demandons si l'éducation ne renonce pas à sa tâche de découverte du monde pour s'enfermer dans un refus de l'altérité. Selon la déclaration du Comité Directif et du Secrétariat Exécutif de CLACSO : « *Les élites de la République Dominicaine et d'Haïti ont essayé, à de nombreuses reprises avec succès, que leurs deux pays vivent dans la confrontation et ne semblent être unis que par la haine mutuelle qu'elles-mêmes avaient décidé d'installer dans leurs sociétés* »¹⁴⁰⁶. Le rejet et le refus entre ces deux Nations sont, de surcroît, proportionnels aux conditions économiques, sociales et culturelles. La République d'Haïti n'est pas innocente dans ce processus, mais le rejet et le refus sont à l'heure actuelle plus évidents du côté de l'élite dominicaine où : « *Les Dominicains de parents haïtiens ou simplement pauvres sont victimes de discrimination* »¹⁴⁰⁷ confirme Pablo Tosco. Dans son ouvrage intitulé : *L'État faible, Haïti et la République Dominicaine*, André Corten souligne à l'instar de Suzy Castor :

« [...] face à l'antihaitianisme, l'Haïtien manifeste son nationalisme chauvin, son racisme et son sectarisme. Certains souffrent de complexes d'infériorité...ils cachent leur nationalité de peur d'être humiliés, maudissent Haïti et son peuple, parfois avec plus de haine encore que le raciste dominicain ». Mais il y a aussi un antidominicanisme plus discret, mais très articulé¹⁴⁰⁸.

¹⁴⁰⁵Juan Alfonseca Giner de los Ríos, « Escolarización y minorías étnicas en la República Dominicana, 1918-1944 », in : *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, n° 11, 2008, p. 17-45 (p. 33), Valparaíso, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile : « *En opinión de la Asamblea, la escuela fronteriza debía sumarse "por todos los medios a su alcance en la obra dominicanizadora, material y espiritual, que se realiza en la región fronteriza, por patriótica gestión del Ilustre Jefe del Estado, Generalísimo Doctor Rafael Leónidas Trujillo Molina" efectuando una "labor de dominicanización en grado amplio"* », <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261102>, consulté le 30/05/2019.

¹⁴⁰⁶« El silencio de 80 años de racismo y genocidio en República Dominicana », *op.cit.*, p. 1 : « *Las élites de República Dominicana y de Haití han intentando, muchas veces con éxito, que ambos países vivieran enfrentados y parecieran estar unidos sólo por el odio mutuo que éstas pretendían instalar en sus sociedades* ».

¹⁴⁰⁷*Idem* : « *Dominicanos con padres haitianos o simplemente pobres son discriminados* ».

¹⁴⁰⁸*L'État faible, Haïti et la République Dominicaine*, *op.cit.*, p. 241-242.

En République d'Haïti, quand on parle des Dominicains, nous voyons apparaître les attributs suivants: raciste et prostitué(e). Comme Beguens Théus l'a souligné : « *On le voit, le perçoit ailleurs d'une vue ethnocentrique comme un peuple prostitué, abandonné dans la prostitution. [...], lorsqu'on pense disco, bordel ou prostitution, on pense dominicain* »¹⁴⁰⁹. Le rejet et le refus réciproque vont alors au-delà du racisme, comme l'a noté André Corten: « *antihaïtianisme et antidominicanisme ne se réduisent pas à des préjugés racistes. Ceux-ci en sont une des composantes* »¹⁴¹⁰. D'ailleurs, d'un point de vue intellectuel, l'Haïtien se croit plus intelligent que le Dominicain et ce dernier se croit lui aussi plus intelligent que l'Haïtien.

Pour rappel, les 247 questions de l'enquête proposée dans l'ouvrage : *17 opciones sobre racismo en República Dominicana/17 options autour du racisme en République Dominicaine*, publié par El Instituto Filosófico Pedro Francisco Bonó, dit le centre Bonó, en 2005 laissent entendre que les Dominicains vivent un écœurement quasi total vis-à-vis d'Haïti. 98% de réponses montrent qu'en raison de son orientation vers une Nation blanche catholicisée, la République Dominicaine adopte le préjugé racial et le racisme comme idéologie de négation de l'Haïtien. Nous avons notamment souligné à travers le livre : *Identidad cultural y religiosidad popular/Identité culturelle et religiosité populaire* de Carlos Andújar que le processus de construction de la conscience nationale est lié à un refus du peuple haïtien.

L'antihaïtianisme dominicain se fonde sur des différences culturelle et raciale, soit des différences de couleur de peau et de langue, provoquant exclusion et opposition. Comme il est rappelé dans l'article : « *Haití y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro/Haïti et la République Dominicaine : un conflit au présent, au passé et au futur* »¹⁴¹¹, en Haïti on parle créole et en République Dominicaine, on parle espagnol. Cela crée une distance et un sentiment d'altérité. Bon nombre de ces oppositions ont été créées dès l'ère coloniale : civilisés/sauvages, culturels/naturels, catholiques/vaudou, africains/hispaniques, espagnols/français. Dans ce même article, il est justement question d'« *une construction naturalisée d'une nation formée dans l'hostilité* »¹⁴¹².

Pourtant, les manuels scolaires de notre corpus laissent entendre que ce serait tout à fait le contraire et disent adopter une perspective multiculturelle. Ainsi, le manuel scolaire de 7^e

¹⁴⁰⁹*Le conflit haïtiano-dominicain, au-delà de l'arrêt 168-13, le massacre physique de 1937 et le massacre civil de 2013, op.cit.*, p. 24.

¹⁴¹⁰*L'État faible, Haïti et la République Dominicaine, op.cit.*, p.238.

¹⁴¹¹« *Haití y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro* », *op.cit.*, p.14.

¹⁴¹²*Op.cit.*, p.14: « *Una construcción naturalizada de una nación formada en la enemistad* ».

basique dominicain (5^e en France) évoque : « *nuestra indentidad cultural/notre identité culturelle* », à partir de l'héritage espagnol et aussi de l'héritage africain et indigène : « *les héritages ethniques des Dominicains au 19^{ème} siècle: les Blancs espagnols, les Nègres d'Afrique... Ainsi, les trois racines fondamentales de notre culture : l'espagnole, l'africaine et l'indigène (...)* »¹⁴¹³.

Évoquons aussi les oppositions linguistiques. Certes, en Haïti, l'espagnol fait partie du programme officiel, mais du fait que c'est la langue officielle de la République Dominicaine, un grand nombre d'élèves ne sont pas intéressés à parler espagnol. L'anglais est en revanche pour eux une langue très valorisée. Malgré l'idéologie raciste, rappelons l'importance de l'immigration des *Braceros azucareros* (coupeurs de canne migrants) en République Dominicaine. En 1958, depuis le président François Duvalier, a été signé un accord avec R. L. Trujillo pour permettre aux Haïtiens d'entrer en République Dominicaine pour la coupe de la canne. Les élèves haïtiens, après avoir appris les traitements abusifs de cette époque estiment qu'ils ne vont pas aller couper de la canne et peu leur importe alors de parler espagnol.

Le français est enseigné à l'école dominicaine. Toutefois, cette langue n'est pas appréciée par les apprenants dominicains. À titre d'exemple, l'un de nos anciens camarades de classe, après avoir terminé ses études universitaires en République Dominicaine, y est devenu enseignant de français. Il nous a rapporté que : « *dans mes cours, c'est le rejet total du français du fait que cette langue est parlé par les Haïtiens, les élèves ne s'y intéressent pas* »¹⁴¹⁴.

La situation est pire pour le créole. Selon le journal : *Noticia Libre*, le directeur du Centre des Études Juridiques : Kelvin Ortiz Faña a lancé un appel en raison de l'inquiétude des Dominicains d'une invasion pacifique des Haïtiens vivant dans le pays. Pour lui, les problèmes entre Haïti et la République Dominicaine demandent de préparer l'avenir et, en ce sens, les Dominicains doivent se préparer. Kelvin Ortiz Faña a donc proposé d'introduire le créole dans le système éducatif dominicain. Cette proposition a été rejetée par Eduardo Hidalgo, le président de l'Association Dominicaine des Enseignants (ADP) qui a indiqué que si on enseigne le créole dans le pays : « *les Dominicains [...] finiront par agir et à penser comme les*

¹⁴¹³*El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, op.cit., p. 160 : « las herencias étnicas de los dominicanos en el siglo XIX : Blancos españoles, Negros africanos (...). De esta manera, las tres raíces básicas de nuestra cultura: lo español, lo africano y lo indígena (...) ».*

¹⁴¹⁴Entretien réalisé le 17 décembre 2018 lorsque nous sommes passé voir un ancien camarade de classe qui enseigne en République Dominicaine. Nous avons alors choisi de noter directement ses propos sur notre ordinateur.

Haïtiens »¹⁴¹⁵. Eduardo Hidalgo a conseillé de rejeter la langue créole et de favoriser les langues européennes. Il a déclaré à cet égard que :

Nous avons besoin, par exemple, de maîtriser l'allemand pour construire la technologie utilisée dans la construction d'équipements industriels et médicaux ou le français, en raison des échanges commerciaux à grande échelle, mais avec Haïti, il existe un commerce informel et cela n'a aucun impact sur le système éducatif dominicain, car nous n'avons pas un institut polytechnique qui ait besoin d'échanger de manière scientifique avec les Haïtiens¹⁴¹⁶.

Pourquoi une telle politique linguistique fermée à l'égard d'Haïti qui partage pourtant la même île ? Le président du Parti Démocrate Institutionnel (PDI) : Ismael Reyes évoque l'expression : « *proyecto antinacional/projet antinacional* » et estime qu' « [...] *enseigner le créole dans les écoles publiques dominicaines vise à éliminer les frontières physiques et culturelles qui nous différencient et nous séparent de nos voisins haïtiens* »¹⁴¹⁷. Il a ajouté qu'une telle intention légaliserait la pénétration illégale croissante d'une masse d'Haïtiens à qui le gouvernement dominicain permet, de « manière irresponsable »¹⁴¹⁸ » d'entrer dans le pays.

Par ailleurs, les Dominicains effectuent une hiérarchisation des langues où le créole est appelé « patois » et « *haitiano* » et apparaît dès lors comme une langue inférieure à la leur et est connotée péjorativement¹⁴¹⁹. Ces appréciations donnent à réfléchir. Cette marginalisation du créole est voulue par les autorités dominicaines. Rappelons l'initiative de créer des écoles dominicaines pendant les années 1948-1949, à la frontière haïtiano-dominicaine, afin de nationaliser l'enseignement et notamment de caricaturer une langue au regard d'une autre langue. L'État dominicain considère l'espagnol comme une langue majeure contrairement à la langue de sa voisine Haïti. Le livre intitulé : *Sistema educativo en la República Dominicana/Système éducatif en République Dominicaine*, explique que :

¹⁴¹⁵*Noticia Libre*, « ADP rechaza enseñar el creole en escuelas dominicanas », Santo Domingo, 2017, p. 1: « [...] *los dominicanos [...] terminarían actuando y pensando como los haitianos* », <http://noticialibre.com/2017/05/24/adp-rechaza-ensenar-el-creole-en-escuelas-dominicanas/>, consulté le 17/06/2019.

¹⁴¹⁶*Idem* : « *Nosotros necesitamos, por ejemplo tener conocimiento del alemán para poder construir la tecnología que ellos utilizan en la construcción de equipos industriales y médicos o el francés, porque se tiene un intercambio comercial a gran escala, pero con Haití lo que hay es un comercio informal y eso no impacta en nada al sistema educativo dominicano, porque nosotros no tenemos un politécnico que tenga la necesidad de hacer un intercambio científico con los haitianos* ».

¹⁴¹⁷*Ibidem*. : « [...] *busca la enseñanza del creole en las escuelas públicas dominicanas, por considerar que la misma forma parte de un viejo proyecto antinacional que busca borrar las fronteras físicas y culturales que nos diferencian y separan de nuestros vecinos haitianos* ».

¹⁴¹⁸*Ibidem*. : « *Expresó que [Ismael Reyes] tal intención daría visos de legalización a la creciente penetración ilegal en masas de haitianos que el Gobierno permite de forma irresponsable que entren al país* ».

¹⁴¹⁹« *Dis-moi quelle est la couleur de ta peau et je te dirai qui tu es, Phénotype, langage et stéréotypes en République Dominicaine* », *op.cit.*, p. 31-50, (p. 41).

Des écoles frontalières ont également été créées, situées dans les limites territoriales qui séparent la République d'Haïti de la République Dominicaine, des écoles qui ont accompli une fonction sociale extraordinaire. Leur tâche est de nationaliser l'enseignement en essayant d'accentuer les connaissances qui sont utiles pour la conservation de la pureté de la langue, puisque dans les villes frontalières ce qui est parlé est une sorte de dialecte formé par la langue espagnole et le patois d'origine français¹⁴²⁰.

Cette fermeture des frontières linguistiques est une démarcation spectaculaire renvoyant à des distinctions culturelles. Dans leurs études, Monique Eckmann et ses collaborateurs mettent en exergue les pratiques discriminatoires qui perdurent comme un « monde naturel »¹⁴²¹. En montrant qu'il s'agit d'une banalisation de catégories nationales, ils évoquent à la suite du professeur britannique Michael Billig le concept de : « nationalisme banal », « *une naturalisation du nationalisme qui se traduit par la façon de penser les autres, surtout, mais également de se penser soi-même, et qui se trouve au cœur même de l'identité et de l'idéologie quotidienne* »¹⁴²². C'est une sorte d'assimilation correspondant au rejet de la culture de l'Autre pour préserver la sienne. Dans leur ouvrage intitulé : *Capitalisme et Schizophrénie 2-Mille Plateaux*, Gilles Deleuze et Félix Guattari ont critiqué le rabaissement d'une langue par rapport à une autre langue : « *les langues mineures n'existent pas en soi : n'existant que par rapport à une langue majeure* »¹⁴²³. Ces propos montrent bien que le locuteur d'une langue considérée comme une langue majeure ou dominante, pour une raison ou pour une autre, rend mineure une autre langue. Nous comprenons que la question de langue légitime est l'un des mécanismes du primat culturel qui permet de définir d'autres éléments des conflits entre deux États. Si un État utilise son système éducatif pour développer la concurrence linguistique, son idéal politique n'est-il de s'opposer à ce qu'il considère comme un ennemi d'État ?

Rappelons le rôle de la langue dans l'« identité collective » et dans l'identité personnelle et culturelle. En effet, la relation humaine se construit aussi à partir des rapports de langages et de l'importance de notre expression et de celle de l'Autre en vue d'échanges. Une identité personnelle a besoin, en quelque sorte, de s'« alimenter » dans le collectif. Habermas Jürgen dit alors dans l'une de ses œuvres : *Pensamiento Postmetafísico/Pensée post-*

¹⁴²⁰Sistema educativo en la República Dominicana, op.cit., p. 103 : « también han sido creadas las Escuelas Fronterizas, situadas en los linderos territoriales que separan la República de Haití de la República Dominicana, escuelas que han realizado una función social extraordinaria. Su labor consiste en nacionalizar la enseñanza tratando de acentuar los conocimientos que sean útiles para la conservación de la pureza del idioma, toda vez que en los pueblos fronterizos lo que se habla es una especie de dialecto formado por el idioma español y el patois de origen francés ».

¹⁴²¹Monique Eckmann et coll., *L'incident raciste au quotidien, Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*, Genève, Éditions IES, 2009, p. 57.

¹⁴²²Idem.

¹⁴²³*Capitalisme et schizophrénie 2- Mille plateaux*, op.cit., p. 132.

métaphysique/Individuación por vía de socialización/Individuation via la socialisation:
« L'identité des individus socialisés est formée au milieu de la compréhension linguistique avec les autres et, en même temps, au milieu de la compréhension biographique-intersubjective avec lui-même »¹⁴²⁴. Être ouvert au dialogue permet d'entrer en relation avec l'Autre et d'être en relation avec soi-même.

L'identité personnelle concerne une liberté que nous avons afin de pouvoir affirmer notre identification comme bon nous semble. Même si l'identité personnelle : « n'a pas d'autre choix que de se définir en identifiant ses similarités et ses différences par rapport aux autres »¹⁴²⁵, toute présentation personnelle est interaction. L'« identité personnelle » est portée par un sujet, capable d'assumer sa responsabilité sociale, politique et culturelle. Il auto-définit avec toujours un sentiment d'intériorisation parce que la collectivité est la source dans laquelle s'alimente l'individualité. Par exemple, quand nous réfléchissons, il nous faut alimenter notre pensée avec nos contemporains, sinon nous risquons de nous isoler. Les normes de pratique d'échange nous sont donc indispensables pour être reconnus dans une société. Ces normes sont importantes dans la construction de toute identité. Nous avons besoin nécessairement de l'Autre : « [...] une personne isolée des autres êtres humains ne peut pas dans son autonomie ou son individualité définir son identité, car il faut toujours la reconnaissance de l'autre pour savoir qui je suis, nous sommes le reflet de ce que la société a configuré en nous »¹⁴²⁶ rappelle Alex Javier. Ces normes établissent d'ailleurs notre auto-compréhension et notre compréhension du monde et nous font comprendre la réalité d'une société donnée. Nous portons donc une « identité collective » qui est fondée d'abord sur notre « conscience historique »¹⁴²⁷, c'est-à-dire une perception que nous avons et une représentation que nous pouvons faire de notre Histoire dans des rapports divers.

¹⁴²⁴Cité par Alex Javier, « La identidad individual o colectiva en el marco de la democracia liberal, en Habermas, Taylor y Kymlicka », in *Revista Amauta*, Turizo España, Universidad del Atlántico, vol. 8, n° 16, 2010, p.16-27 (p. 17-18) : « La identidad de los individuos socializados se forma en el medio del entendimiento lingüístico con otros, y a la vez en el medio del entendimiento biográfico-intersubjetivo consigo mismo », <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/630/370>, consulté le 26 mai 2019.

¹⁴²⁵Samuel P. Huntington, *Qui sommes-nous ? Identité nationale et choc de culture*, Paris, Odile Jacob, Imprimerie Floch, 2004, p. 34.

¹⁴²⁶« La identidad individual o colectiva en el marco de la democracia liberal, en Habermas, Taylor y Kymlicka », in *Revista Amauta*, op. cit., p. 16-27 (p. 16) : « [...] una persona aislada del resto de seres humanos no puede en su autonomía o individualidad definir su identidad, pues siempre necesitamos del reconocimiento del otro para saber quién soy, somos el reflejo de lo que la sociedad ha configurado en nosotros ».

¹⁴²⁷Hélène Greven-Borde et Jean Tournon, *Les identités en débat : intégration ou multiculturalisme ?*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 116.

Nous nous référons notamment à l'article : « La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada » de Nathalie Popa¹⁴²⁸ qui, à la suite d'auteurs canadiens, évoque la conscience historique dans l'enseignement de l'Histoire canadienne. Clark, Conrad, Laville, Lévesque, Sandwell et, plus particulièrement, Seixas ont permis d'incorporer dans le modèle canadien la question de la conscience historique dans les programmes scolaires. La conscience historique cherche à encourager les élèves à apprendre à penser historiquement, c'est-à-dire à développer leurs propres interprétations du passé à l'aide des pratiques et des mentalités propres à la discipline historique. La conscience historique est marquée par les profondes transformations des rapports d'un peuple avec son passé et par la compréhension de son Histoire. Cette conscience historique ne permet-elle pas à ces peuples de converser, de se rencontrer et d'échanger entre eux afin de célébrer et d'enregistrer le passé et le présent, tout en contribuant à la perspective du futur ? Nathalie Popa invite alors les didacticiens de l'Histoire canadienne, à la suite de Peter Seixas, à considérer : « *la question de la prise en compte par les élèves de leur propre historicité dans les programmes scolaires. Cela pourrait-il avoir un sens ? Et si oui, comment ?* »¹⁴²⁹. Même s'il s'agit d'une tâche difficile, il est toutefois indiqué qu' : « *aider les jeunes à formuler de bonnes réponses à ces questions de conscience historique est [...] la tâche essentielle de l'éducation à l'histoire* »¹⁴³⁰.

À notre avis, une éducation différente à l'Histoire, soit un enseignement de ce qu'on a en commun, de la question collective et du vivre-ensemble, demande une participation plus cognitive de chacun pour faire évoluer les pays et le monde d'année en année. Or, beaucoup de gens défendent leurs propres intérêts et minimisent l'intérêt des autres, ce qui cause différents malentendus et des dysfonctionnements dans les groupes sociaux, notamment dans les pays frontaliers. Pourtant, nous pouvons reconnaître notre identité personnelle à l'intérieur d'une collectivité, soit la « *cooriginariedad/cooriginalité* »¹⁴³¹ de la vie privée dans la vie publique. Dans la vie collective, tous les citoyens peuvent ainsi arriver à la reconnaissance de leurs

¹⁴²⁸Nathalie Popa, « La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada », in : *Canadian Journal of Éducation/Revue canadienne d'Éducation*, vol. 40, n° 1, 2017, p. 1-25 (p. 5), <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2256>, consulté le 28 mai 2019.

¹⁴²⁹*Op.cit.*, p. 6 : « *the question of building students' understanding of their own historicity into school programmes. Could it make sense ? And if so, how ?* ».

¹⁴³⁰Cité par Nathalie Popa, « La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada », *op. cit.*, p. 6 : « *Helping young people formulate good answers to these questions of historical consciousness is [...] the central task of history education* ».

¹⁴³¹« La identidad individual o colectiva en el marco de la democracia liberal en Habermas, Taylor y Kymlicka », in *Revista Amauta*, *op.cit.*, p. 16-27 (p. 21).

différences tout en se mettant d'accord sur des normes et des principes permettant dès lors un véritable vivre-ensemble.

b. De la construction de l'opposition des « petits peuples » par l'école et la vision des enseignants : enquête

Le peuple est envisagé comme l'ensemble de la population soumise à tout ce qu'établissent les autorités. Mais dans ce qui a trait à l'économie ainsi que dans la majorité des domaines, ce peuple n'a pas accès à une bonne éducation ou à bon système de santé. Parler de « petits peuples » fait référence à ceux qui sont considérés comme des « gens de rien ». Tels sont les fils et les filles d'une population scolaire qui sont les premiers à être utilisés par un système pour créer des oppositions conçues soit à partir de différence de classes sociales ou de couleur à l'intérieur d'une seule et même population. Ces oppositions touchent ensuite d'autres sociétés.

Nous notons que les systèmes éducatifs haïtien et dominicain sont « décalqués » tous les deux à partir de modèles étrangers. Leurs oppositions viennent d'abord de leurs modèles qui agissent sur leur façon d'inculquer une culture nationale nourrie d'une culture dominante. Pour le cas d'Haïti, l'un des problèmes du dysfonctionnement de l'école haïtienne provient de ceux qui sont censés être les « *porteurs de cultures* »¹⁴³². Ces derniers sont notamment la France, le Canada, les États-Unis. Les programmes scolaires d'Haïti sont élaborés selon les principes de ces pays. La République Dominicaine a, pour sa part, comme « porteur de culture » l'Espagne. Dans son étude : « El problema racial dominicano en los textos escolares/le problème racial dominicain dans les manuels scolaires », s'inscrivant dans la *collection Juan Bosch*, Franklin Franco a noté qu'il existe une sorte de caricature des Indigènes dans les manuels scolaires de la République Dominicaine. Il explique que les manuels scolaires utilisés surtout dans le niveau primaire dominicain cherchent à détacher l'enfant de la réalité et des valeurs de sa société et obéissent en fin de compte à une stratégie idéologique et politique visant à saper le développement de sentiments nationaux authentiques. Il évoque une vision rétrograde avec laquelle tous les Dominicains ont été éduqués à ce jour : « *Dans notre pays, même si cela en surprend beaucoup, cette matière n'est enseignée que dans deux cycles de l'enseignement primaire: quatrième et cinquième années. Dans cet ordre, les textes approuvés comme officiels ont été élaborés dans le cadre d'une perspective incroyable et absurde pro-hispanique et*

¹⁴³²Paul Yves Fausner, « Pourquoi le système éducatif haïtien est-il à repenser ? », 2015, p. 1, Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, Lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/153193/Pourquoi-le-systeme-educatif-haitien-est-il-a-repenser, consulté le 28/05/2019.

raciste »¹⁴³³. Par cette formulation, nous voyons à quel point la négro-phobie est inculquée à l'apprenant d'une population scolaire primaire qui est pourtant généralement mulâtre.

Tant en Haïti qu'en République Dominicaine, il existe en quelque sorte un rattachement des systèmes éducatifs aux « porteurs de cultures », ces derniers contribuant au blocage mental de ces systèmes et les empêchant de créer aujourd'hui un imaginaire typiquement national. Sur le plan éducatif, du côté d'Haïti, Yves Fausner¹⁴³⁴ critique les différentes périodes de l'histoire de l'éducation en Haïti. Il souligne qu'il est épouvantable de voir comment ce système singe le modèle de l'école des colons français, comme lorsque dans le système esclavagiste les pires aspects étaient attribués aux esclaves. Ce système éducatif montre au peuple que les enfants issus des familles pauvres sont capables d'être les auteurs des pires choses. Il s'avère dès lors important de repenser l'expérience éducative de ces pays.

Soulignons également que ces systèmes propagent en profondeur la culture dominante nord-américaine, dite *Mainstream culture/culture dominante*, qui cherche à étouffer les autres cultures. Selon Gerry Letang, ce qui pourrait être qualifié de : « *mondialisation culturelle* » est en fait : « *un prolongement de la mondialisation économique, qui est elle-même une conséquence du libre-échange capitaliste. Elle se caractérise par la standardisation, la médiatisation et la marchandisation de faits culturels internationaux (notamment étasuniens) diffusés dans le monde entier* »¹⁴³⁵. Alors, vu le poids de cette mondialisation culturelle comment trouver les conditions de maintien d'une certaine distance avec les modèles occidentaux dans ces régions et ces systèmes ?

En Haïti comme en République Dominicaine, il existe diverses catégories d'écoles dans un seul et même pays. Celles-ci sont même concurrentielles comme l'a si bien expliqué Auguste Joint : « *il existe parfois une relation de concurrence entre les écoles congréganistes et les autres écoles privées d'une même zone* »¹⁴³⁶. De même, en République Dominicaine, bien que

¹⁴³³ « El problema racial dominicano en los textos escolares », in *República Dominicana y Haití: el derecho a vivir*, *op.cit.*, p. 208-209 : « *En nuestro país, aunque sorprenda también a muchos, esta materia se imparte sólo en dos cursos de la educación primaria: en cuarto y en quinto grado. En ese orden, los textos que allí han sido aprobados como oficiales, se han elaborados dentro del marco de una perspectiva pro hispánica y racista increíble y absurda* ».

¹⁴³⁴ « Pourquoi le système éducatif haïtien est-il à repenser ? », *op.cit.*, p. 1.

¹⁴³⁵ « Créolisation et créolité à la Martinique : essai de périodisation », *op.cit.*, p. 1.

¹⁴³⁶ *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, *op.cit.*, p. 197.

l'État soit beaucoup plus intéressé qu'en Haïti à la création d'écoles publiques, il existe une prolifération d'écoles privées qui entrent en concurrence.

En tout cas, dans ces deux pays, ces différentes catégories d'écoles peuvent être réunies, nous l'avons dit, en deux groupes : l'école privée et l'école publique. À l'intérieur des écoles privées, nous retrouvons de grandes et de petites écoles, des écoles destinées aux enfants issus des familles aisées et celles pour des enfants issus de la masse populaire. En République Dominicaine, les différences phénotypiques et l'appartenance à une classe sociale ont une incidence directe sur les possibilités d'éducation. Les enquêtes de Luca Giliberti en témoignent :

Dans les écoles des pauvres, la grande majorité de la population apprenante a une couleur de peau foncée (définie comme mulâtres, indiens ou bruns), ce qui populairement est appelé mauvais cheveux (cheveux frisés), contrairement aux écoles des riches, où il y en a seulement que des enfants blancs des élites, avec de bons cheveux, lisses.¹⁴³⁷

Cela montre en effet que ces systèmes éducatifs ont formé des citoyens haïtiens et dominicains déjà opposés entre eux, de façon interne voire externe.

Luca Giliberti a interviewé deux élèves du baccalauréat issus de la classe bourgeoise pour évaluer comment ils voient l'élève issu de la classe moyenne ou populaire en ce qui concerne la couleur de la peau. Leurs commentaires sont les suivants :

« Cela se voit (...) par la couleur de la peau, les cheveux, la façon de se vêtir, le physique (...) pour reconnaître un garçon de la classe populaire, il n'y a qu'à voir son visage et je le reconnais » (Antonio, 14 ans, 1^{ère} du Baccalauréat, école privée de grande catégorie). « La plupart des gens de basse classe ont de mauvais cheveux (...) nous autres issus de la classe supérieure, nous avons de bons cheveux lisses (...) c'est difficile de donner des explications sur la façon de les reconnaître, il suffit de les voir » (Gabriela, 16 ans, 3^{ème} du Baccalauréat, école privée de grande catégorie)¹⁴³⁸.

Nous pouvons voir à quel point l'essentialisation des différences domine avec force dans le système éducatif dominicain et porte implicitement un processus d'infériorisation des élèves par eux-mêmes, avec ce que cela implique en termes de possibilités d'éducation et d'insertion future sur le marché du travail.

¹⁴³⁷ « Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana », *op.cit.*, p. 151-162 (p. 156) : « *En las escuelas de los pobres la gran mayoría de la población estudiantil tiene un color de la piel oscuro (definidos como mulatos, indios o morenos) y el popularmente denominado pelo malo (el pelo crespo), a diferencia de las escuelas de los ricos, en donde casi solo están los blancos hijos e hijas de las élites, con el pelo bueno, lacio* ».

¹⁴³⁸ *Op.cit.*, p. 157 : « *se ve (...) por el color de la piel, por el pelo, por la forma de vestir, por el físico... para reconocer un chico de clase baja, solo le veo la cara y le reconozco* » (Antonio, 14 años, 1^o de Bachillerato, Colegio privado de clase alta). « *La mayoría de la gente de clase baja tiene el pelo malo (...) nosotros de clase alta tenemos el pelo bueno, lacio (...) es difícil dar explicaciones sobre cómo reconocerlos, nada más se ve* » (Gabriela, 16 años, 3^o de Bachillerato, Colegio privado de clase alta) ».

Une grande portion de la population, après avoir reçu une parcelle d'instruction, vit dans l'ignorance et la misère tandis qu'une autre partie de cette population est réellement formée pour l'ascension sociale. Nous pouvons alors imaginer combien ceux qui sont en haut de l'échelle sociale ont peur de ceux qui n'ont pas atteint un niveau d'éducation élevé. Les exclus deviennent souvent des marginaux. Les systèmes éducatifs sont responsables du fait que la population se divise et vive dos-à-dos. Dans cette même analyse autour d'oppositions et de divisions forgées à l'école, il est souligné que :

Les étudiants et étudiantes de la République issus de la classe populaire, en revanche, se distancient dans leur représentation sociale à la fois d'enfants des riches comme d'un référent du Noir, représenté par la population haïtienne et dominicaine d'origine haïtienne, dans la construction normalisée de la dominicanité à travers le négationnisme de la noirceur¹⁴³⁹.

Cette discrimination est un lourd fardeau pour les élèves issus de familles défavorisées et pour ceux d'origine haïtienne. Cette opération de séparation volontaire entre les élèves issus de l'élite dominicaine et ceux d'origine haïtienne est marquée par le poids de l'histoire coloniale et celui de l'épisode violent de l'unité de l'île entre 1821-1843.

Revenons avec Franklin Franco, du groupe Fondation Juan Bosch, sur cette construction d'une opposition identitaire qui se fait dans les écoles dominicaines :

Les Dominicains noirs et mulâtres s'appellent eux-mêmes "Indiens". Le Noir est relié à l'Afrique, à Haïti. En cela, le rôle de l'éducation et, en particulier des textes scolaires, est notable. L'indépendance du pays est expliquée à l'enfant et à l'adolescent comme "profondément enracinée, et se trouvant dans notre peuple dans la culture hispanique et la religion catholique, menacée pendant vingt-deux ans d'occupation haïtienne"¹⁴⁴⁰.

Cet enseignement de l'Histoire dominicaine a des conséquences dramatiques qui peuvent occasionner mal-être et discrimination en raison de la façon dont on a inculqué un passé douloureux à l'enfant. Mais cette discrimination touche aussi selon F. Franco les niveaux secondaire et universitaire :

Certains de mes lecteurs peuvent croire, à coup sûr, que de telles choses s'arrêtent à l'école primaire, où en raison du niveau et de l'âge des apprenants, il est possible d'introduire plus facilement la fantaisie et le mensonge. Mais non: le message raciste et déformant des faits,

¹⁴³⁹ « Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana », *op.cit.*, 157 : « Los estudiantes y las estudiantes de República Dominicana de clase baja, por otro lado, se distancian en su representación social tanto con los hijos de los riquitos como con el referente negro, representado por la población haitiana y dominicana de descendencia haitiana, en la normalizada construcción de la dominicanidad a través del negacionismo de la negritud ».

¹⁴⁴⁰ « El problema racial dominicano en los textos escolares », in *República Dominicana y Haití: el derecho a vivir*, *op.cit.* p. 23 : « Negro y mulato dominicanos se autodenominan "indios". El negro se vincula a África, a Haití. En ello es notable el papel de la educación y, en particular, de los textos escolares. La independencia del país se explica al niño y al adolescente en razón de lo "profundamente arraigado que estaba —y está en nuestro pueblo— la cultura hispánica y la religión católica, amenazadas durante veintidós años de ocupación haitiana" ».

exprimant l'anti-haïtianisme, s'étend et atteint l'enseignement secondaire et, ajoutons-le, l'université¹⁴⁴¹.

Le négationnisme du Noir en République Dominicaine est donc enseigné à tous les niveaux à l'École. À l'école primaire, Leonor Sandoval de Jesús le montre dans : « Educación y aspectos de racismo en los libros de texto de la Editora Santillana en la República Dominicana/Éducation et aspects du racisme dans les manuels scolaires de la maison d'édition Santillana en République Dominicaine »¹⁴⁴², en analysant des images qui apparaissent dans les manuels scolaires du primaire et en les associant aux stéréotypes du pays. La discrimination raciale observée dans ces manuels scolaires, présentée souvent de manière indirecte, quasi subliminale, ressort de la préférence pour des images de personnes à la peau blanche, en particulier dans les textes des Sciences Sociales. Les étudiants haïtiens sont gênés par le traitement reçu dans les universités. Et dans les écoles secondaires et primaires, les élèves d'origine haïtienne sont considérés comme étant de seconde zone. En effet, le groupe prédominant en République Dominicaine s'attèle à la construction de l'identité dominicaine sur la base de paramètres raciaux et l'étend à toutes les couches sociales.

Revenons-en à Haïti. Dans son livre : *Politiques éducatives et inégalité scolaire en Haïti*, Pierre Enocque souligne que l'un des problèmes majeurs du système éducatif est que : « la probabilité pour qu'un enfant de la famille pauvre accède à l'éducation [en Haïti] est très faible »¹⁴⁴³. Il est clair que les enfants qui n'ont pas d'accès à l'éducation, quand ils auront grandi, seront considérés comme des opposants aux gens instruits et formés, issus des familles riches. Ce seront « des gens de rien », manipulés par les politiciens. Ils seront considérés, du fait de ce système, en tant qu'opposants au pouvoir en place, vus comme des délinquants, des bandits, des marginaux. En termes d'éducation, il existe en effet un grand fossé entre les enfants issus de familles pauvres et ceux issus de familles riches. Par conséquent, avec déjà des rejets et des oppositions à l'intérieur, l'apprenant haïtien peut-il apprendre à ne pas s'opposer à sa voisine : la République Dominicaine ? Nous trouvons alors un système éducatif incapable de créer un espace commun de dialogue pour encourager la démocratie et assurer l'avenir des

¹⁴⁴¹ « El problema racial dominicano en los textos escolares », in *República Dominicana y Haití: el derecho a vivir*, op.cit. p. 201 : « Algunos de mis lectores es posible que crean, con seguridad, que tales cosas se detienen en la escuela primaria, donde por el nivel y la edad de los educandos [alumnos] es posible introducir más desenvolvatura la fantasía y la mentira. Pero no: el mensaje racista y distorsionador de los hechos, expresado en el antihaitianismo, se extiende y alcanza la enseñanza secundaria y, agregamos, hasta la universitaria ».

¹⁴⁴² Leonor Sandoval de Jesús, *Educación y aspectos de racismo en los libros de texto de la Editora Santillana en la República Dominicana*, Blog : SlideShare, 2018, p. 1, <https://fr.slideshare.net/LeonorSandoval06/educacin-y-aspectos-de-racismo-en-los-libros-de-texto>, consulté le 20/06/2019.

¹⁴⁴³ *Politiques éducatives et inégalités des chances en Haïti*, op.cit., p. 234.

futurs citoyens ou de s'entretenir avec les apprenants dominicains. Ce système porte les « *spectres du passé colonial* »¹⁴⁴⁴ et est un système éducatif « décalqué », soumis aux héritages du colonialisme. Ces sentiments de rejet, hérités du système colonialiste, renforcent alors les inégalités sociales et scolaires en Haïti.

Nous avons mené des enquêtes de terrain pour mieux appréhender le point de vue des enseignants à propos de la représentation que chaque pays se fait de l'autre. Ainsi, dans le sens de Paul De Bruyne et de ses collaborateurs¹⁴⁴⁵, cette expérimentation sur le terrain nous permet de tenir compte de certaines variables pour vérifier des hypothèses. Ces chercheurs ont soutenu qu' : « *elle [l'expérimentation sur le terrain] transforme l'environnement de l'expérience, qui n'est plus simulé mais « naturel » ; elle transforme également les rôles du chercheur et des sujets participant ainsi que leurs relations mutuelles* »¹⁴⁴⁶. Tout en restant un observateur passif, nous avons cherché à voir comment cette expérimentation pouvait valider des questionnements internes et externes.

Comme éléments de méthode, nous avons élaboré un questionnaire en français et en espagnol, pour interroger une population visée, celle des enseignants d'Histoire et de Géographie haïtiens et dominicains, de lycée et de collège. Ces enseignants ont été affectés aussi bien à des écoles publiques que privées. Nous n'avons pas parcouru les écoles, car : « *une série de données complètes* » ne signifie pas bien sûr la totalité des notes de terrain. Bien davantage, les données distillées, condensées présentées sont tirées de l'ensemble des personnes, des événements et des processus à l'étude »¹⁴⁴⁷. Nous avons été plutôt dans des centres de correction des copies d'examens en Haïti où nous avons rencontré des enseignants en groupe. Cela n'a pas été facile en République Dominicaine où nous sommes rendu deux fois. Vu les résistances et les inquiétudes générées par nos questions cette enquête a finalement été rendue possible en République Dominicaine grâce à la méthode « boule de neige ». Des amis nous avaient mis en contact avec des collègues enseignants qui eux-mêmes nous ont aidé à contacter d'autres enseignants. Il s'est alors agi de contacts physiques et par e-mail.

Nous avons ainsi distribué 436 questionnaires, dont 236 en version française aux enseignants haïtiens et 200 en version espagnole aux enseignants dominicains. Dans les 436

¹⁴⁴⁴ « Pourquoi le système éducatif haïtien est-il à repenser ? », *op.cit.*, p. 1.

¹⁴⁴⁵ Paul de Bruyne et ses collaborateurs, *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, 1^{er} édition, Presses Universitaires de France, 1974, p. 225-226.

¹⁴⁴⁶ *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, *op.cit.*, p. 226.

¹⁴⁴⁷ *Op.cit.* p. 175.

questionnaires, 228 ont été retournés et 193 sont restés entre les mains des sondés. Dans les 228 questionnaires récupérés (soit un taux de 52,29%), 139 viennent d'enseignants haïtiens (soit un taux de 58,89%) et 89 sont d'enseignants dominicains (soit un taux de 44,5%).

L'étude de Matthew B. Miles et A. Michael Huberman¹⁴⁴⁸ révèle qu'il est important de faire une représentation des données. Ils soulignent que : « *le mode traditionnel de présentation utilisé par les chercheurs qualitatifs est le texte narratif. Le texte se présente sous forme de notes de terrain transcrites que l'analyste parcourt, pour en extraire des segments codés et en tirer des conclusions* »¹⁴⁴⁹. Avant de passer au dépouillement et à la présentation de l'analyse de ce questionnaire, il importe d'en évoquer la composition.

Nous l'avons intitulé : « Questionnaire sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en République d'Haïti et en République Dominicaine ». Il comporte une page d'accueil portant le logo de l'Université des Antilles et celui de l'ONG de recherches : le CRILLASH. Sur la première page est présenté le but de cette enquête. Il est précisé qu'il y a anonymat et donc que la confidentialité est préservée. Des informations utiles, telles que : pays d'origine, lieu de travail, nombre d'années d'enseignement (environ), niveau de classe enseignée (collège, lycée, autres : précisez), types d'écoles (publiques ou privées), titres du (des) manuel (s) utilisé (s) et année d'édition ont été demandés pour essayer de « radiographier » l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie.

Il importe de préciser que beaucoup d'enseignants ont choisi de ne pas répondre à certaines questions, notamment celles demandant une interprétation ou des précisions. Les différentes réponses données ou l'absence de réponse ont donc retenu notre attention. L'étude d'Olivier Martin nous laisse apercevoir que non seulement des problèmes peuvent survenir lors de la passation des questionnaires, mais aussi que les difficultés sont fréquentes chez les sondés. Pour ces derniers, Olivier Martin souligne que certains sont : « [...] *des individus s'estimant non concernés ou non aptes à remplir des questionnaires, des individus jugeant superflus de perdre du temps à répondre à des questions* »¹⁴⁵⁰. Non seulement les enseignants ne veulent pas perdre de temps, mais ils répondent aussi en fonction de leur vision, car chaque enseignant a bien sûr sa propre vision du monde.

¹⁴⁴⁸ Matthew B. Miles et A. Michael Huberman, *Analyses des données qualitatives*, Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 2003, p. 174.

¹⁴⁴⁹ *Idem*.

¹⁴⁵⁰ Olivier Martin, *L'analyse quantitative des données*, Malakoff, Paris, Armand Colin, 2017, 4^e édition, p.29.

Les enseignants concernés par cette enquête n'utilisent pas tous les mêmes manuels scolaires ni les mêmes ouvrages de référence, même si ces derniers ont plus ou moins les mêmes contenus. Bon nombre d'enseignants n'ont pas précisé les éditions et les auteurs des manuels scolaires. Ceux d'Haïti ont rapporté qu'ils utilisent notamment le manuel scolaire : *Sciences Sociales* de Carlitz Docteur (2009), *La République d'Haïti et la République Dominicaine* de Jean Price-Mars, *Sciences Sociales* de Raymond Marc, *Histoire et Géographie et éducation à la citoyenneté* de Wesner Emmanuel (2016), *Le monde et son passé* de Remy Zamor (2007), *La Genèse de l'État Haïtien 1804-1859* de Michel Hector et de Laënnec Hurbon (2009), *Quelques grandes étapes de l'évolution de l'humanité* de Carlitz Docteur, *Géographie 7^e, 8^e, 9^e année fondamentales* de Sylvie L. Péan, *Sciences Sociales* de Jean-Renaud Jean-Pierre (2010), *Sciences Sociales* de Fed Clerfond (2010), *Cours d'Histoire et de Géographie*(2015) (NSI, II, III et IV), *Sciences sociales aux 3^e cycle* (2002) et *Le guide* (2016).

Les manuels utilisés pour la République Dominicaine sont : *Manual de historia dominicana* de Frank Moya Pons (1990), *Ciencias sociales* de la Maison d'Édition Santillana (2013), *Ciencias sociales* de la Maison d'Édition SM (2010), *Ciencias sociales* de Susaeta Ediciones Dominicanas (2010), *Ciencias sociales* de Editora Actualidad (2014), *Ciencias sociales* de Editora Disesa (2014), *Historia y Geografía dominicana* de Editora Actualidad (2012), *Composición social dominicana: Historia e interpretación* de Juan Bosch et *Historia de la República Dominicana (desde Cristobal Colón hasta el presente)* de Filiberto Cruz Sánchez (2009).

Ce questionnaire est composé de 20 questions¹⁴⁵¹. Celles-ci sont réparties en deux parties comprenant 4 types de questions : des questions fermées à échelle ordinale (*bien évoqué/très bien évoqué/assez bien évoqué/mal évoqué*) -elles permettent de mesurer comment les termes « frontière » et « île » sont mis en valeur ou non par les ministères de l'éducation nationale (MENFP et MINERD) ainsi que par les enseignants- ; des questions fermées dichotomiques (*oui/non/aucune idée*) associées à des questions ouvertes (*Si oui, si non, précisez pourquoi, et notamment sur les dates enseignées de façon privilégiée*) et deux questions de libre opinion qui interrogent les enseignants sur les autres documents et outils utilisés pour enseigner l'Histoire et de la Géographie.

En ce qui concerne le traitement des données, par des méthodes quantitatives et qualitatives, les questionnaires ont été analysés dans le respect de l'anonymat. Ils ont fait l'objet

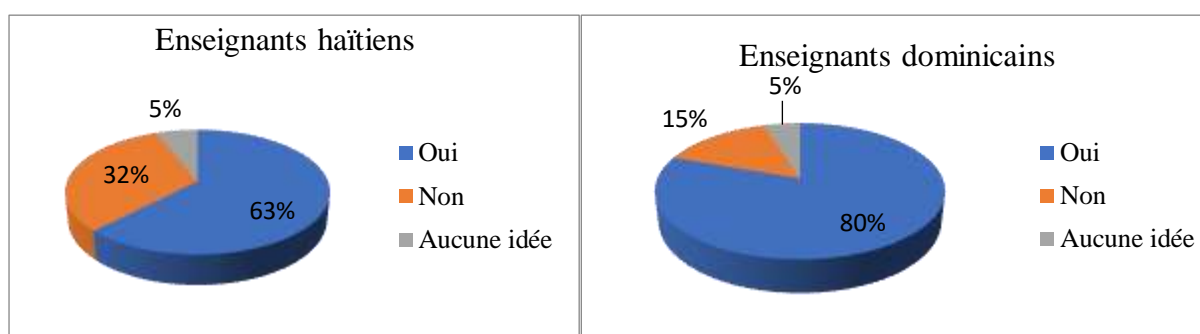
¹⁴⁵¹Déjà vu en annexe n° 2.

d'un traitement informatique où l'ensemble des informations obtenues a été retranscrit en format informatique pour être par la suite traité et analysé grâce au logiciel *Excel*. Cet outil informatique a permis d'obtenir des résultats en sectorisant toutes les questions en diagramme de type « camembert ». Nous avons mis des légendes de différentes couleurs pour identifier les taux d'enseignants qui disent : *oui/non/aucune idée*. Précisons que nous n'avons pas retranscrit la version espagnole du questionnaire dans ce texte. Mais en considérant seulement la version française retranscrite, nous avons fait un dépouillement en tandem, c'est-à-dire un aller-retour entre les deux versions du questionnaire pour effectuer l'analyse.

Selon Olivier Martin, quelle que soit l'enquête (qualitative ou quantitative), l'« *imagination sociologique* »¹⁴⁵² permet : « *de conduire une réflexion autour d'une problématique, d'élaborer progressivement une interprétation des faits. [...] [parce que] les logiciels informatiques, aussi puissants soient-ils, ne remplacent pas ce travail intellectuel* »¹⁴⁵³. Nous avons de ce fait produit une synthèse des réponses des enseignants haïtiens et des enseignants dominicains par une démarche quantitative, puis nous les avons présentées sous formes de répartitions par des diagrammes circulaires. Sur ces sections sont inscrites les réponses en pourcentage. Voici l'analyse détaillée de cette enquête :

PREMIÈRE PARTIE

Question 1- Les programmes officiels d'Histoire et de Géographie participent-ils à la construction identitaire de vos apprenants ? *Oui, Non, Aucune idée*.



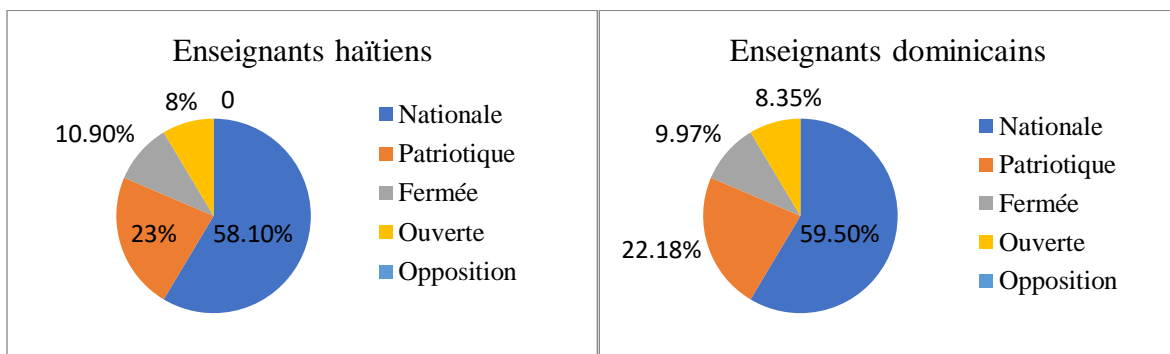
¹⁴⁵²L'analyse quantitative des données, op.cit., p.120.

¹⁴⁵³Idem.

Ces deux échantillons montrent que les enseignants d'Histoire et de Géographie de ces deux pays : Haïti et la République Dominicaine ont compris à quel point la participation de ces disciplines enseignées aux élèves dans la question identitaire est importante. Un taux de 63% peut être considéré comme satisfaisant et un taux de 80% comme très satisfaisant. Nous notons donc que l'opinion des enseignants dominicains est plus tranchée.

Pour 32 % d'enseignants Haïtiens et pour 15% d'enseignants dominicains, les programmes officiels ne participent pas à la formation identitaire. Toutefois, certains d'entre eux, après avoir choisi : « Non », ajoutent : « en partie ».

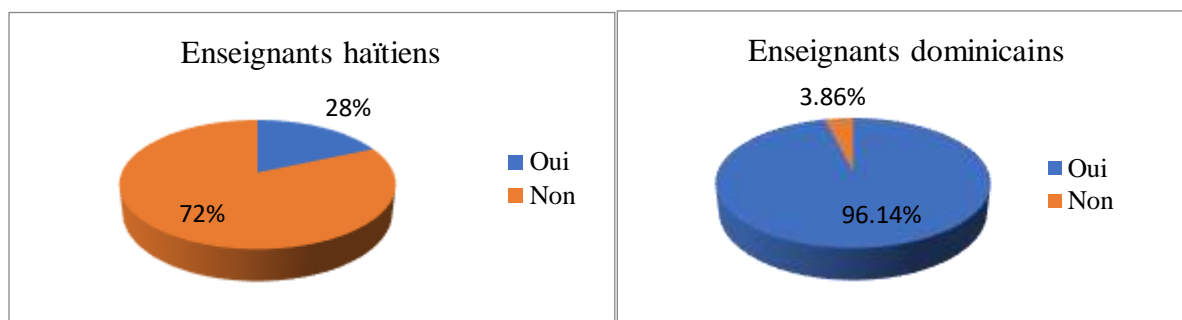
Question 2- Quelle identité est construite à partir des programmes officiels d'Histoire et de Géographie du pays ? Nationale, Patriotique, Fermée, Opposition, Ouverte.



Aucun de ces enseignants n'a voulu choisir la réponse de la construction de l'opposition entre l'identité dominicaine et l'identité haïtienne par les programmes officiels. Cela peut surprendre. Gêne ou inconscience ? Ces enseignants choisissent plutôt une vision ouverte, ce qui montre que la construction identitaire est complexe. Mais, pour eux, ces programmes ont plus de poids nationaliste que patriotique. 58,10 % d'enseignants haïtiens face à 59,50% d'enseignants dominicains répondent que ces programmes construisent une identité nationale. 23% d'enseignants haïtiens face à 22,18% d'enseignants dominicains répondent que les programmes construisent une identité patriotique. Ensuite, 10,90% d'enseignants haïtiens face à 9,97% d'enseignants dominicains pensent que c'est une construction identitaire fermée que proposent les programmes officiels, et 8% d'enseignants haïtiens face à 8,35% d'enseignants dominicains pensent que cette construction est ouverte, soit très peu... Cette dernière réponse semble, paradoxalement ?, invalider le choix de ne pas reconnaître une construction de

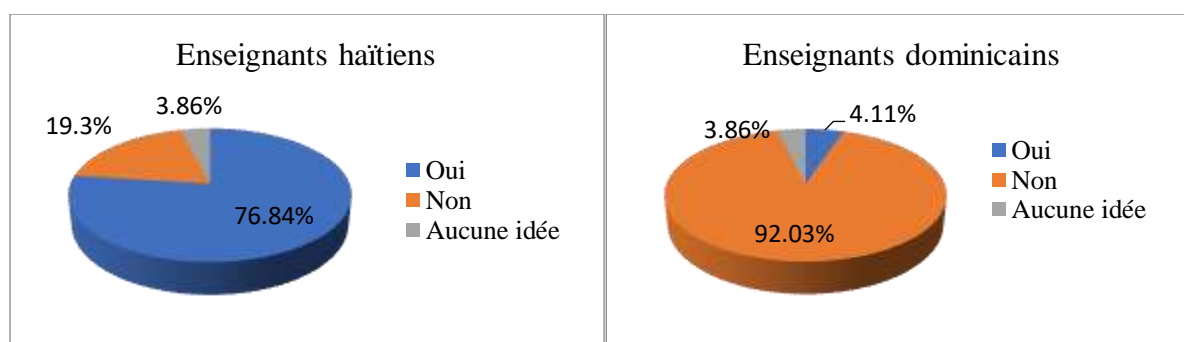
l'opposition identitaire. Cette dernière réponse montre assurément qu'il y a conscience d'une difficulté.

Question 3- Pensez-vous que le ministère de l'éducation nationale de votre pays accorde une place à son pays voisin dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie ?
Oui, Non.

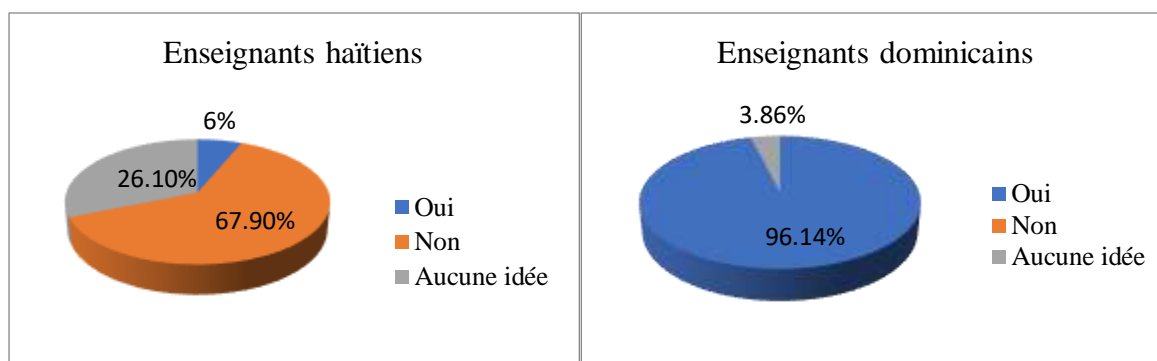


Les enseignants haïtiens répondent majoritairement « non » avec 72% des choix. Et les 28% qui disent « oui » ne sont pas trop sûrs d'eux, car ils ajoutent : « *on parle de la République Dominicaine en partie* ». À l'inverse, les enseignants dominicains répondent « oui » à 96,14%. Seuls 3,86% considèrent que leurs programmes officiels n'évoquent pas d'Haïti. Les réponses sont donc quasiment opposées entre ces deux pays. Notre étude de manuels scolaires confirme cette dichotomie.

A. Si la réponse à la question 3 est « non », cela a-t-il une signification particulière ? *Oui, Non, Aucune idée.*



B. Si la réponse à la question 3 est oui, est-ce que le pays voisin est bien représenté ?
Oui, Non, Aucune idée.

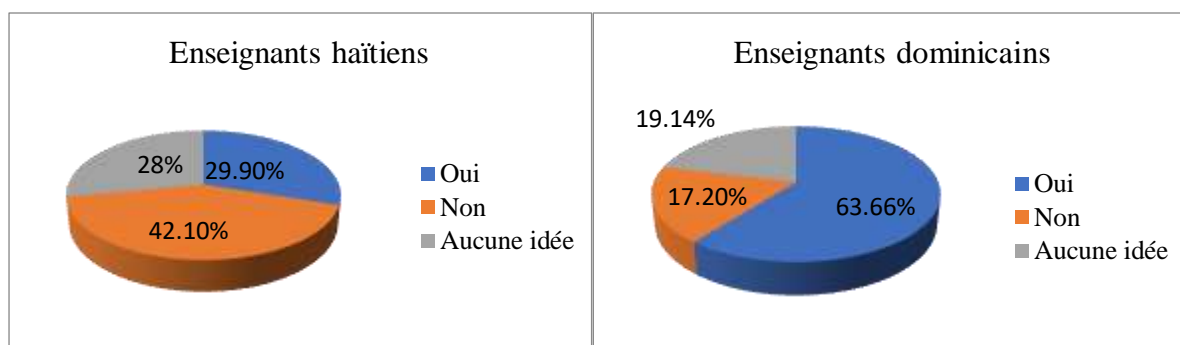


Il ressort que 72% d'enseignants haïtiens estiment que le ministère de l'éducation nationale haïtien n'accorde aucune place à la République Dominicaine dans les programmes officiels. Quelques-uns parmi ceux qui ont pensé qu'il y a une : « *représentation en partie de la République Dominicaine* » considèrent notamment qu'il y a une raison particulière à la négation de ce pays dans les programmes haïtiens, ce qui fait que le taux de ceux qui disent qu'il y a une raison particulière représente 76,84 %. Mais ce taux diminue à 67,90% en affirmant que la République Dominicaine n'est pas bien représentée.

En revanche, 96,14% d'enseignants dominicains montrent que le MINERD accorde une place à Haïti dans les programmes officiels et 3,86% pensent qu'Haïti n'a pas de place dans les programmes du MINERD. Ils disent cependant n'avoir « aucune idée » de si cela a une signification particulière. Pour le deuxième volet de la question, parmi les 96,14% des enseignants qui certifient qu'Haïti a une très bonne représentation dans les programmes officiels, 92,03% ont choisi d'appuyer leurs réponses en disant « non », considérant qu'il n'y a aucune raison de ne pas représenter Haïti dans ceux-ci. Étant donné que nous n'avons pas demandé de préciser, ils n'ont pas explicité pourquoi. Et puis, pour le troisième volet, 96,14% des enseignants affirment qu'Haïti occupe une très bonne place dans les programmes officiels du MINERD.

Question 4- Y a-t-il des agents ministériels pour vérifier les manuels scolaires avant leur édition ?

Oui, Non, Aucune idée.

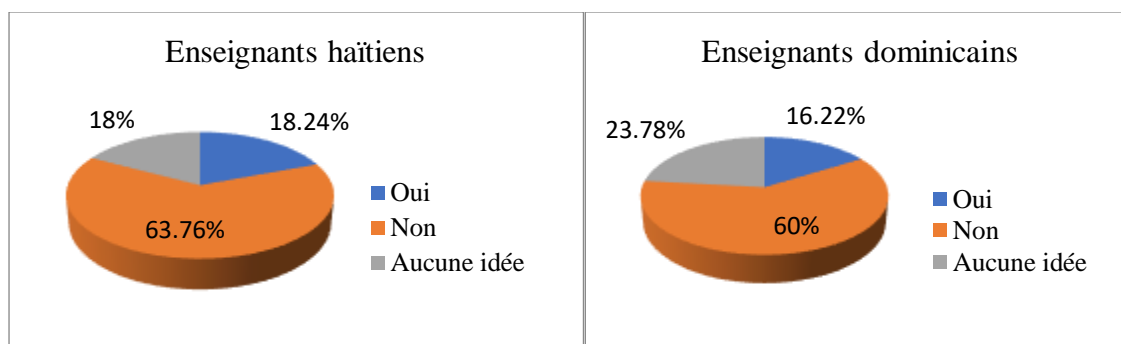


En termes d'édition des manuels scolaires, beaucoup plus d'enseignants dominicains, soit 63,66%, informent qu'il y a une surveillance du ministère de l'éducation nationale alors que chez ceux d'Haïti, seuls 42,10% le pensent. Des deux côtés, un nombre important d'enseignants ne cherchent pas à savoir s'il y a des agents pour le contrôle des manuels scolaires. Pour Haïti, ceux qui disent « non » et ceux qui n'ont « aucune idée » quant à cette question sont beaucoup plus nombreux par rapport à la République Dominicaine.

Cela est en phase avec ce que nous avons démontré plus avant quant au manque de suivi ministériel en Haïti.

Question 5- Y a-t-il des agents ministériels ou un corps d'inspecteurs pour vérifier comment l'Histoire et la Géographie sont enseignées en classe ?

Oui, Non, Aucune idée.

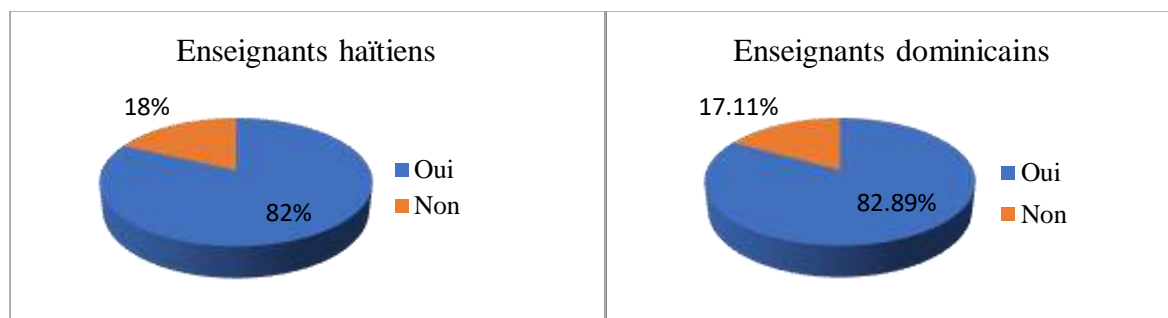


Des deux côtés de l'île, la réponse est majoritairement « Non » avec 63,76 % pour Haïti et 60% pour la République Dominicaine. Ceux qui disent « oui » pour la République Dominicaine souhaitent souligner qu'il y a un suivi pédagogique en ce qui concerne autant la forme que le fond de ces enseignements. Cette réponse laisse entendre en tous les cas que ces enseignants ne voient guère ces inspecteurs dans leur classe.

Nous considérons qu'il ne s'agit pas seulement d'une surveillance pour contrôler comment ces disciplines sont enseignées en classe, mais aussi pour voir s'il y a certains stéréotypes véhiculés envers l'Autre.

Question 6- Pensez-vous que les programmes d'Histoire et de Géographie favorisent le vivre-ensemble ?

Oui, Non.



Ceux qui disent que les programmes ne favorisent pas le vivre-ensemble représentent pour chaque pays un taux très faible par rapport à ceux qui disent « oui ». Précisons que certains qui disent « oui » ajoutent « en partie ». Il y a donc un taux de 82% d'enseignants haïtiens et de 82,89% d'enseignants dominicains qui répondent « oui ». Ce fort pourcentage des enseignants qui pointent du doigt la responsabilité des programmes officiels dans la participation du vivre-ensemble semble un peu en contradiction avec le fort taux de réponses négatives à la première question portant sur le lien entre les programmes officiels et la construction identitaire. Ces enseignants montrent qu'enseigner le vivre-ensemble n'est pas nié dans leur cours. Devons-nous comprendre qu'ils introduisent une différence entre ce que demandent les programmes officiels et ce qu'eux font concrètement dans leurs classes ? Ou faut-il se demander comment ces enseignants entendent le « vivre-ensemble » ? Juste entre Haïtiens ou entre Dominicains sans penser au vivre-ensemble entre Haïti et la République Dominicaine ?

Question 7- Y a-t-il, selon vous, des stéréotypes et des préjugés véhiculés dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de votre pays à propos de votre pays voisin ?

Oui, Non, si oui lesquels ?

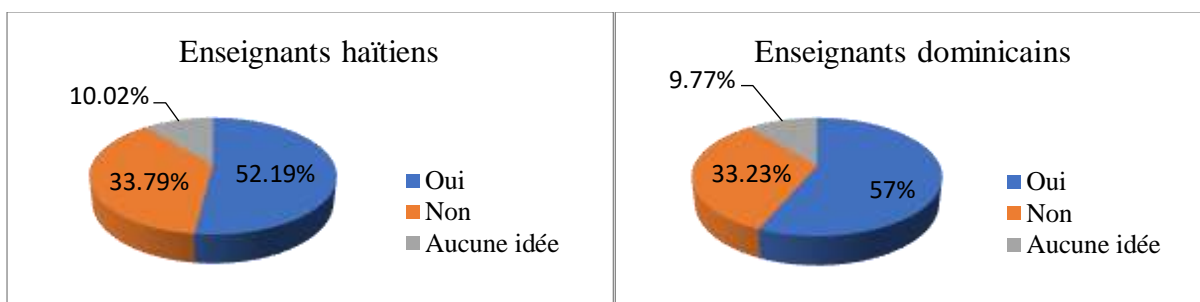


Les enseignants haïtiens et dominicains considèrent massivement qu'il n'y a pas de stéréotypes véhiculés à propos de leur voisin respectif... Cela peut surprendre. Certains précisent tout de même que la façon floue de réécrire l'historicité de ces deux peuples dans les manuels scolaires est un stéréotype, et d'autres notent que la façon de raconter la domination de Jean-Pierre Boyer sur la République Dominicaine est un stéréotype.

7,39% d'enseignants ont admis qu'il y a des stéréotypes, mais ils n'apportent pas de précisions quant au type de stéréotypes. Comme pour la question n° 1, il semble que ces enseignants, tant haïtiens que dominicains, ne voient pas la réalité du terrain... ou se refusent à la dire sans fards...

Question 8- Est-ce qu'une place est accordée aux termes : « frontière » et « île » dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie de votre pays?

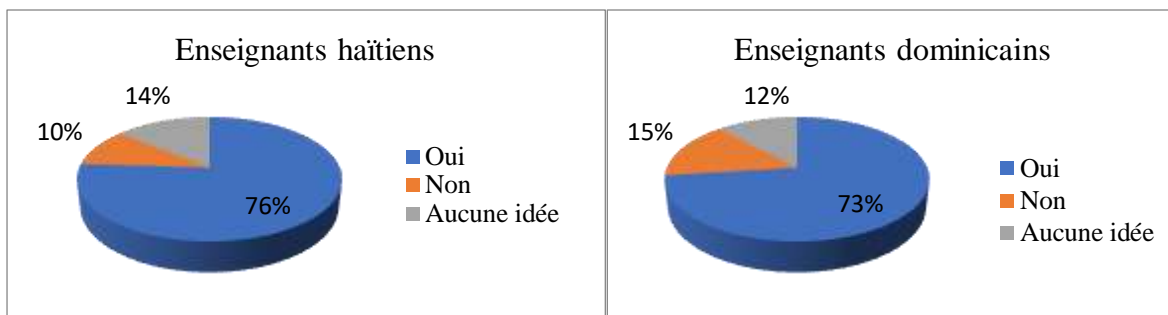
Oui, Non, Aucune idée.



Un taux de plus de 50% d'enseignants estime que les termes « frontière » et « île » occupent réellement une place dans les programmes officiels de leur pays. Cela veut sans doute dire qu'ils considèrent que ces termes sont cités dans les contenus à étudier.

Question 9- Pensez-vous qu'une omission de l'Autre (le pays voisin) ou un excès de représentation de celui-ci dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie peut induire de la haine ou faire perdurer les conflits ?

Oui, Non, Aucune idée.



Un taux très élevé d’enseignants des deux pays, soit 76% en Haïti et 73% en République Dominicaine ont admis qu’une omission ou un excès de représentation de l’Histoire et de la Géographie du pays voisin dans les programmes officiels serait, entre autres, un élément déterminant induisant haine et perdurance de conflits. Environ 10% se disent sans avis. Il y a donc une réelle conscience des difficultés du quotidien entre ces deux pays.

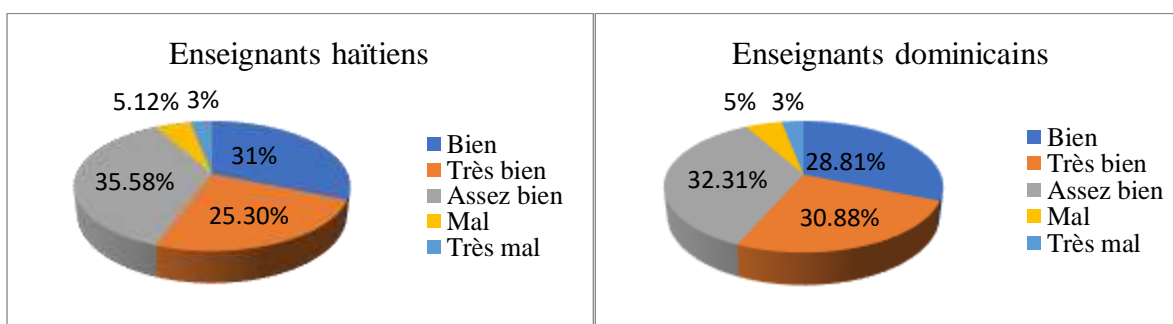
Cette première partie du questionnaire visait à tenter de mesurer l’appréciation des enseignants d’Histoire et de Géographie des niveaux collège et lycée sur les programmes officiels. Notons que nous n’avons pas différencié les réponses du collège de celles de lycée parce que nombreux sont les enseignants qui estiment qu’il importe peu de préciser dans quel niveau ils enseignent.

Les réponses oscillent entre des réponses affirmatives claires et un refus de dire ses pensées profondes par rapport à des programmes choisis par leur État respectif.

DEUXIÈME PARTIE

Question 1- Comment sont enseignées l’Histoire et la Géographie de l’île dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Bien, Très bien, Assez bien, Mal, Très mal.

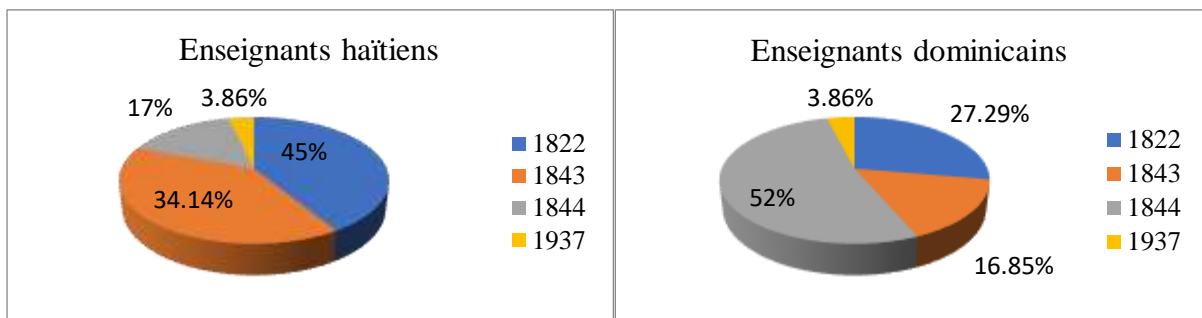


Chaque enseignant voit à sa façon comment les manuels scolaires retranscrivent l’Histoire et de Géographie de cette île commune. Les taux de 31%, de 25,30% et de 35,58%, d’enseignants haïtiens qui voient l’Histoire et la Géographie de notre île « bien, très bien ou assez bien » enseignées dans les manuels scolaires et les taux de 28,81%, de 30,88% et de 32,31% chez les enseignants dominicains montrent une confiance générale dans les manuels scolaires. Même s’il y a de légers écarts, la tendance à la satisfaction est partagée. Cela sous-entend que les enseignants d’Haïti et de la République Dominicaine sont d’accord avec ce qui est enseigné dans les manuels scolaires qu’ils utilisent quotidiennement.

De très faibles taux d’enseignants voient mal et très mal la façon de représenter l’Histoire et de la Géographie. Certains de ceux-ci précisent qu’il y a : « *un manquement dans les retranscriptions des faits* ».

2- Quelles dates privilégiées sont transcrites dans les manuels scolaires et sont enseignées dans les salles de classe ?

1822, 1843, 1844, 1937, Autres : précisez



Nous avons choisi, entre autres, de proposer des dates conflictuelles à savoir : 1822 qui rappelle l’unification de l’île par Jean-Pierre Boyer, 1843 : la chute de Boyer, 1844 comme date de la fin de la domination haïtienne et date de l’Indépendance de la nouvelle nation dominicaine. 1937 est la date du génocide de centaines de milliers d’Haïtiens en République Dominicaine par R. L.- Trujillo.

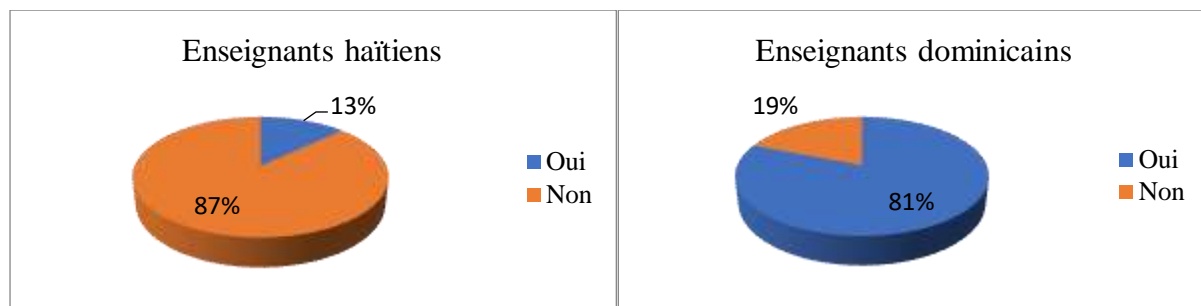
Ainsi, pour un taux de 45% et de 34.14% d’enseignants haïtiens, 1822 et 1843 sont donc privilégiées dans les manuels scolaires d’Histoire et de Géographie. Pour les autres dates, les taux baissent beaucoup. De façon surprenante, la date de 1937 ne retient guère l’attention. Ces enseignants ont précisé que d’autres dates sont à privilégier : 1789 à 1791 (l’insurrection des esclaves à Saint-Domingue/révolution des esclaves), 1804 (l’indépendance d’Haïti : date

glorieuse des Noirs à Saint-Domingue), 1934 (fin de la domination étasunienne), 1986 : fin du duvaliérisme et nouvelle ère dans l'Histoire d'Haïti, soit l'ère de la démocratie en Haïti.

Les enseignants dominicains privilégient pour leur part les dates de 1822, 1843 et 1844. 1844, date de la formation de l'idiosyncrasie dominicaine, l'emporte de façon majoritaire. Ces enseignants dominicains précisent que d'autres dates sont à retenir : 1961 (fin de la dictature, de la domination, de la privatisation trujilliste vers la naissance d'une démocratie plus participative et représentative), 1963 (révision de la constitution donnant une constitution révolutionnaire). 1937 est aussi privilégiée par certains enseignants, mais le taux qui choisit cette date à enseigner est très faible, soit 3.86%. Faut-il considérer que ce choix de minorer la date de 1937 sous-entend que ces enseignants évitent d'induire la perduration de la haine chez leurs élèves ? Le fait que tant les enseignants d'Haïti que ceux de la République Dominicaine retiennent la date de 1822 n'est toutefois pas anodin quant à la trace laissée par cette unification violente.

Question 3- Est-ce que le pays voisin (l'autre versant de cette même île) est bien représenté dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Oui, Non, précisez de quelle façon.



Dans les manuels d'Histoire et de Géographie qu'utilisent les enseignants haïtiens, un taux de 13% de ces derniers affirme que la République Dominicaine est bien représentée dans ces manuels scolaires. Pour un taux de 87% d'enseignants haïtiens, ce pays est nié dans les manuels à tels point que certains ont précisé qu': « *il y a une face cachée dans l'historicité de ces 2 peuples voisins, parce qu'on n'a pas bien présenté la réalité socioculturelle. Dans les manuels, on n'a pas mentionné la délimitation et l'économie de la République Dominicaine. Les manuels scolaires présentent seulement l'invasion de Jean-Pierre Boyer dans la partie de*

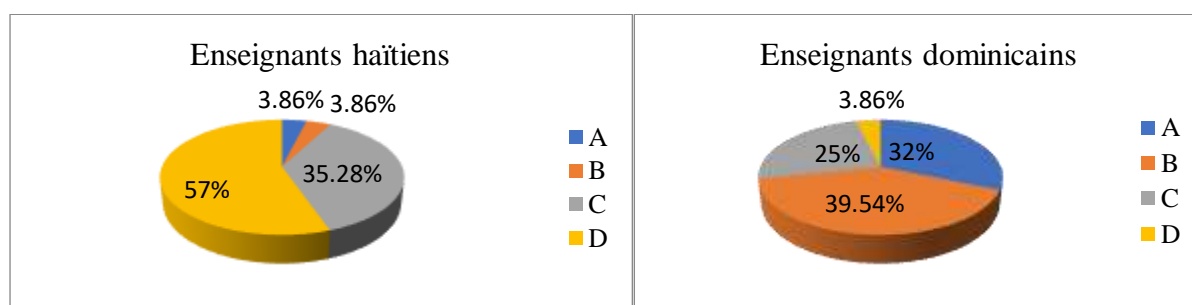
l'Est »¹⁴⁵⁴. Ces chiffres sont en concordance avec ce que nous avons démontré précédemment sur l'absence de la République Dominicaine dans les manuels scolaires haïtiens.

En République Dominicaine, la proportion est inversée. Certains Dominicains ont précisé qu'elle est représentée : « *de manera precisa y objetiva*, (de manière précise et objective) », et d'autres ont dit qu'il ne faut pas la nier parce qu'elle : « *forma parte de nuestra isla* (elle fait partie de notre île) ». Un taux de 19% d'enseignants dominicains estime qu'Haïti n'est pas bien représentée. Certains ont précisé que: « *hay partes mal contadas* (il y a des parties mal racontées) », « *hay puntos que podrían percibirse como fuente de conflictos* (il y a des points qui pourraient être perçus comme sources de conflits) », « *algunos factores en los libros de textos han sido y son puntos de discordancia que generan conflictos* (certains aspects dans les manuels scolaires sont des points de discorde qui génèrent des conflits) ».

Il y a assurément une dichotomie frappante entre Haïti et la République Dominicaine qui correspond à la réalité de ces manuels scolaires que nous avons présentés plus avant. Ces chiffres correspondent donc à la différence d'approche que nous avons notée entre Haïti et la République Dominicaine.

Question 4- Comment sont évoqués les termes « île » et « frontière » dans les manuels scolaires utilisés ?

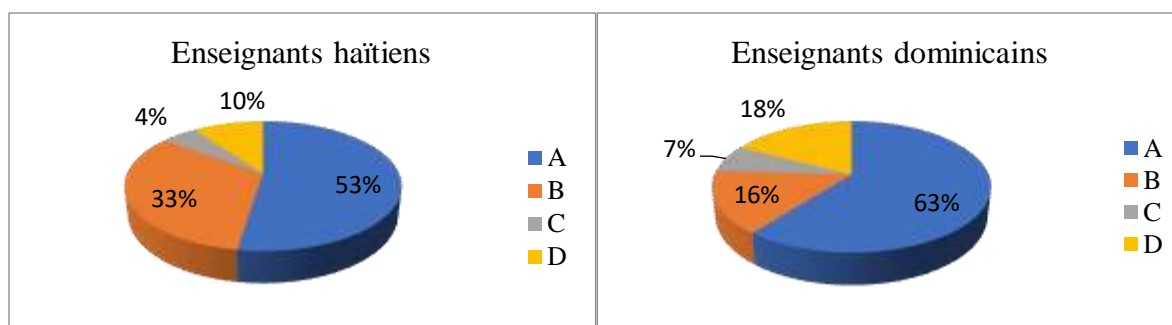
A) Bien évoqués, B) Très bien évoqués, C) Assez bien évoqués, D) Mal évoqués



Et vous-même, comment les évoquez-vous dans votre classe (vos classes) ?

A) De façon à repenser l'île et la frontière, B) Je n'ai pas trop parlé d'île et de frontière, C) Aborder ces termes a peu d'importance, D) J'évoque l'île de façon à rappeler qu'il s'agit de la nôtre et la frontière de façon à aider à éviter les conflits frontaliers.

¹⁴⁵⁴ Points de vue mentionnés dans 3 questionnaires.



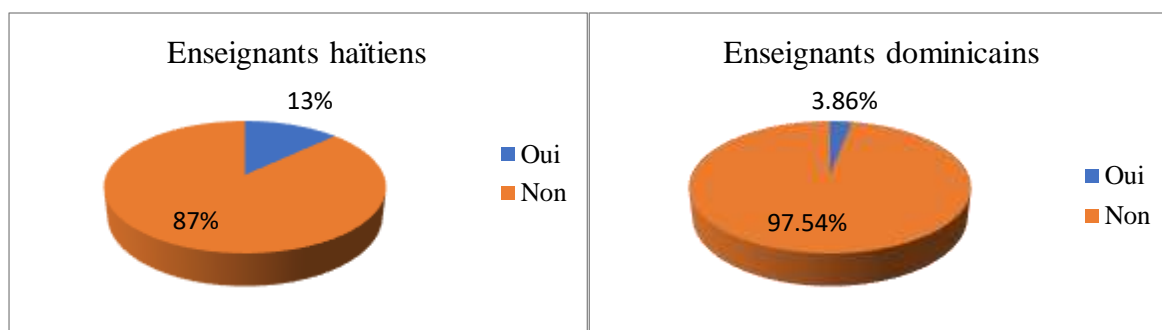
Pour cette question, les approches haïtienne et dominicaine divergent encore. Les pourcentages d'enseignants haïtiens qui admettent que les termes « île » et « frontière » sont : « bien » (3,86%) et « très bien évoqués » (3,86%) sont très faibles. Pour 35,28% d'enseignants, ces termes sont : « assez bien évoqués » dans les manuels qu'ils utilisent. Ceux qui pensent que ces termes ne sont « pas bien évoqués » dominant (57%). En ce qui concerne leur pratique personnelle, un taux de 53% dit enseigner les termes « île » et « frontière » afin de les repenser, mais un pourcentage de 33% ne les aborde pas trop en classe.

Le taux d'enseignants dominicains qui affirment que les termes « île » et « frontière » sont « bien évoqués » dans les manuels utilisés équivaut à 32%. Le taux d'enseignants qui pense que ces termes sont « très bien évoqués » est égal à 39,54%. C'est en somme une vision positive de l'emploi de ces termes qui prédomine. Seuls 3,86% d'enseignants pensent qu'ils sont mal évoqués.

En ce qui concerne les cours, un taux de 63% d'enseignants dominicains affirme qu'il aborde les termes « île » et « frontière » de façon à les repenser. 16% disent enseigner le terme « île » afin de faire rappeler qu'il est notre héritage commun, qu'il faut se l'approprier et que le terme « frontière » est utilisé pour aider à éviter les conflits frontaliers. Il y a donc une conscience d'une difficulté réelle liée à ces termes.

Question 5- Pensez-vous que vous véhiculez des stéréotypes à propos de votre pays voisin (l'autre versant de l'île) dans vos cours ?

Oui, Non, Si oui lesquels



De façon nettement majoritaire, et encore plus chez les Dominicains, l'assurance de ne pas véhiculer de stéréotypes prédomine. Ce manque de distance critique peut interpeller chez des enseignants d'Histoire et de Géographie..., car nous véhiculons tous des stéréotypes, consciemment ou non... Les stéréotypes peuvent être positifs, mais le plus souvent ils sont dévalorisants, hostiles à l'Autre. Les Dominicains attribuent des stéréotypes aux Haïtiens tout comme les Haïtiens les attribuent aussi aux Dominicains. Toutefois, dans cette enquête, les enseignants ont préféré cacher leur approche et disent qu'ils ne véhiculent pas trop de stéréotypes... négatifs. De ce fait, seul un taux de 13% d'enseignants haïtiens est « franc », contre 3,86% en République Dominicaine en reconnaissant qu'ils transmettent des stéréotypes dans leur travail d'enseignement-apprentissage. Certains d'entre eux ont précisé que :

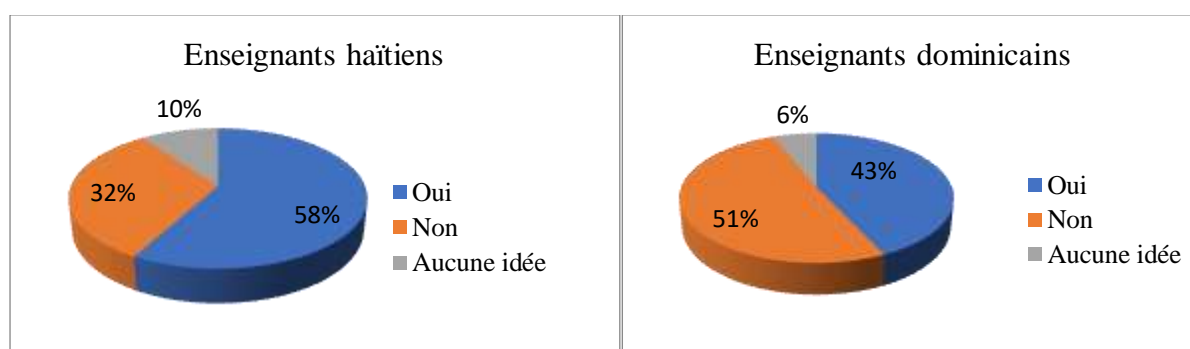
- « les Dominicains nous considèrent comme des proies », « l'élite blanche dominicaine empêche ces deux pays frères de vivre-ensemble », « la relation de ces deux peuples n'est pas correcte en raison de son comportement raciste », « la République Dominicaine est notre voisine, mais c'est comme si elle est éloignée », « la cour constitutionnelle viole le droit des Dominicains d'origine haïtienne qui sont nos confrères », « les Dominicains pensent qu'ils sont blancs », « ils sont très méchants, un Dominicain peut tuer un Haïtien qui lui doit un centime de pesos », « j'ai peur d'y aller là à cause de l'haïtianophobie des Dominicains », « la relation haïtiano-dominicaine est bloquée par la classe dominante dominicaine », « ils sont très racistes », « je n'ai pas envie de parler de ce peuple méchant et raciste », « ils exploitent les Haïtiens », « ils ne sont pas conscients que nous avons libéré leur pays des Espagnols », « l'attitude agressive de la République Dominicaine vis-à-vis d'Haïti est de grande ampleur », « les Dominicains considèrent nos confrères haïtiens comme des esclaves modernes », « car ils les font travailler durement dans les *bateys* pour un petit salaire »¹⁴⁵⁵.
- « los haïtianos son mucho más negros y pobres que nosotros/ils sont beaucoup plus noirs et pauvres que nous », « son negros y tienen mala suerte/ils sont noirs et sont malchanceux », « no, no, pero sé son avejas perdidas en el Caribe/non, non, mais je sais qu'ils sont des brebis égarées dans la Caraïbe », « cruzan la frontera ilegalmente/ils franchissent la frontière illégalement », « no respetan nuestros tratados fronterizos/ils ne respectent pas nos traités frontaliers », « muchos son ilegales en la República Dominicana/beaucoup sont illégaux en République Dominicaine », « los haïtianos son muy malos agradecidos/les Haïtiens sont très peu reconnaissants », « creo que no, pero

¹⁴⁵⁵Voir annexe n° 47 : exemples de questionnaire retournés par les sondés.

si hay algunos estereotipos quizás es la manera de contar la dominación haitiana/je crois que non, mais s'il y a des stéréotypes, il s'agit peut-être de la manière de raconter la domination haïtienne », « trabajan muy duro en los bateyes, en las construcciones/ils travaillent très d'ur dans les *bateyes*, dans les constructions », « ensucian su propio país y piensan que pueden ensuciar el nuestro/ils salissent leur propre pays et pensent qu'ils peuvent salir le nôtre », « realizan actividades ilícitas/ils réalisent des activités illicites ».

Question 6- Le terme « racisme » et les concepts qui l'accompagnent apparaissent-ils dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Oui, Non, Aucune idée.



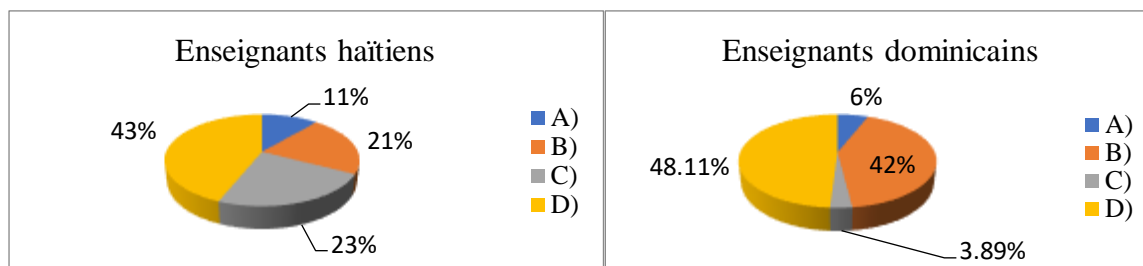
Le nombre d'enseignants haïtiens qui dit qu'il ne rencontre pas le terme « racisme » et ses concepts dans les manuels scolaires haïtiens est majoritaire (58%) alors que ce n'est pas le cas en République Dominicaine où le « non » l'emporte (51%). 43% d'enseignants dominicains laissent entendre que ce terme et ses concepts sont inscrits dans les manuels utilisés.

Nous avons montré que ce terme et ses concepts apparaissent tant dans les manuels scolaires haïtiens que dans les manuels dominicains de notre corpus. L'approche des enseignants haïtiens serait plus proche de la réalité. Par exemple, dans les leçons : « *Relations haïtiano-dominicaines* (manuel haïtien), *La ideología trujillista (L'idéologie trujilliste)* (manuel dominicain) »¹⁴⁵⁶ apparaissent bien les termes : racisme, Nègre, Noir, Blanc... Ces manuels scolaires sont reconnus et choisis par les ministères de l'éducation (MINERD et MENFP) pour l'enseignement des Sciences Sociales. Cela veut dire qu'ils sont les plus utilisés à travers tout le territoire. Il est donc évident que les enseignants rencontrent le terme « racisme » et ses développements dans les manuels scolaires qu'ils utilisent. Reste à savoir comment chaque enseignant les aborde dans le travail concret d'enseignement-apprentissage.

¹⁴⁵⁶*Saint-Domingue redevient Haïti, classe de Terminale II, op.cit., p. 239-242 et El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica, op.cit., p. 66-67.*

Question 7- Comment et pourquoi évoquez-vous la question du racisme haïtiano-dominicain dans votre classe (vos classes) ?

A) Je ne l'évoque pas, car il est dangereux, B) Très bien, sans aucune intention, C) Hardiment, pour condamner le comportement raciste, D) Avec soin, et surtout pour faire prendre conscience.

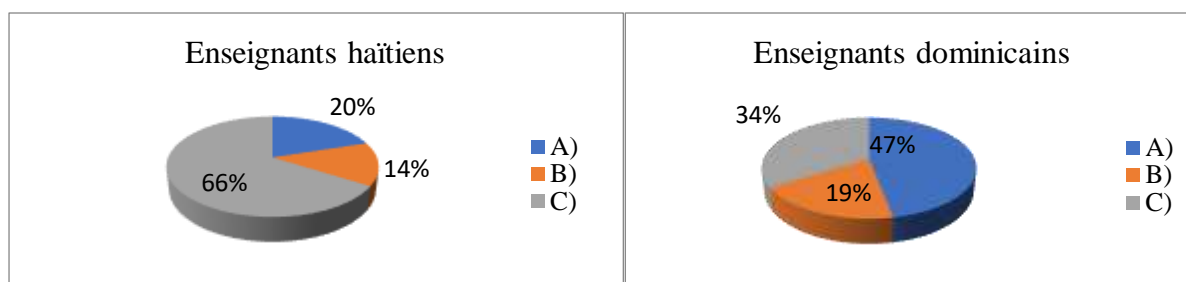


Un taux de 11% d'enseignants haïtiens dit de ne pas évoquer dans ses cours le terme « racisme » et 21% disent l'aborder sans aucune intention particulière. Soit environ 1/3 d'enseignants haïtiens qui semblent éluder la difficulté de cette question. Le désir de conscientisation, lequel passe d'abord par la reconnaissance de l'emploi de ce terme concerne 43% d'enseignants haïtiens qui disent enseigner le terme « racisme » et ses concepts avec soin.

Un taux de 6% d'enseignants dominicains considère ne pas parler de ce terme ni de ses concepts dans leurs cours et 42% pensent l'aborder « très bien » ainsi que d'autres concepts sans aucune intention particulière. Inconscience ou refus de reconnaître les attitudes de rejets quotidien pour 50% de ces enseignants ? 48,11% l'évoqueraient avec soin, et ce dans un contexte de prise de conscience. Et, enfin, 3,89% disent l'aborder hardiment pour essayer de décourager le comportement raciste existant entre ces deux Nations sœurs. En République Dominicaine, le corps enseignant semble indéniablement divisé entre deux approches.

Question 8- Selon vous, quel (s) impact (s) un enseignement sur le racisme aurait-il sur un apprenant de l'île d'Hispaniola ?

A) Éveiller sa conscience, B) Faire perdurer la haine, C) Informer sur le racisme de façon générale.

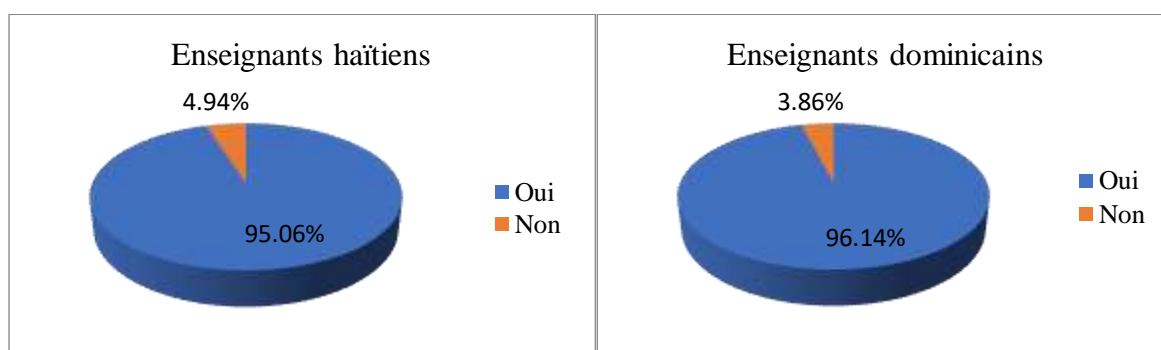


Les enseignants haïtiens et dominicains conçoivent sous un angle différent l'impact de l'enseignement que le terme « racisme » pourrait avoir sur un apprenant de l'île d'Hispaniola. Ainsi, la majorité des enseignants haïtiens considèrent qu'un enseignement à propos du terme « racisme » informe l'apprenant sur ses risques et ses enjeux de façon générale. La majorité des enseignants haïtiens retiennent donc une approche didactique.

Quant aux enseignants dominicains, un taux de 47% d'entre eux soutient que cet enseignement éveille la conscience de l'élève. Mais qu'entendent-ils par-là ? Y voit-on une conscience nationale/voire nationaliste ?

Question 9- Le programme officiel d'Histoire et de Géographie pourrait-il être changé et de quelle façon ?

Oui, Non, Précisez



Les enseignants haïtiens et dominicains se rejoignent en une quasi-totalité (> 95%) pour assurer que les programmes officiels d'Histoire et de Géographie pourraient évoluer. Faut-il considérer alors qu'ils pensent que ces programmes « devraient » changer et en fin de compte qu'ils ne sont pas bons, pas adéquats¹⁴⁵⁷ ? En effet, 95,06% d'enseignant haïtiens partagent l'idée que ces programmes officiels pourraient être changés. Quelques-uns ont apporté des précisions d'ordre assez variable :

¹⁴⁵⁷ Cela ne veut pas dire qu'ils pensent que ces programmes soient à changer pour les mêmes raisons...

« De façon à permettre à l'étudiant de bien assimiler le bien-vivre, l'entente... », « de façon pédagogique », pour « essayer de faire des recherches plus approfondies pour apporter plus de vérité sur le développement mutuel de ces deux pays », pour « actualiser l'Histoire des deux peuples par rapport à la réalité du moment », « pour un meilleur enseignement », « par le biais des personnes interposées », « en enseignant l'Histoire nationale », « de façon à repenser l'être haïtien », « par le biais d'une réforme », « quand on entre dans un nouveau système », « par une campagne de rénovation », « pour accorder de la place à l'Histoire dominicaine », « il faut que toutes les écoles appliquent les mêmes curricula », « par une harmonisation des programme d'études », « en faisant des remaniements annuels », « il n'y a pas de contenu scientifique ».

En ce qui a trait au changement du programme officiel, les enseignants dominicains souhaitent le faire à 96,14 % :

« para actualizarlo a los tiempos/pour l'actualiser à notre époque », « el programa debe ser actualizado para mejorar el aprendizaje y el trabajo docente/il faut faire une mise à jour du programme pour améliorer le travail apprentissage-enseignement », « eso depende de la necesidad o de ciertos factores determinantes/cela dépend des besoins ou de certains facteurs déterminants », « el programa debe ser cambiado para una revolución educativa avanzada en República Dominicana/le programme doit-être changé pour une révolution éducative avancée en République Dominicaine », « con relación a los tipos de cursos propuestos, pienso que puede cambiar el programa oficial/en relation avec les types de cours proposés, je pense qu'on peut changer le programme officiel », « el objetivo principal es el de construir una escuela de calidad, el MINERD puede cambiar el programa/l'objectif principal est celui de construire une école de qualité, le MINERD peut changer le programme », « si no hay mejores resultados hay que cambiar el programa/s'il n'y a pas de meilleurs résultats, il faut changer les programmes », « la actualización del programa oficial permite asegurar y mejorar la competencia/ l'actualisation du programme officiel permet d'assurer et d'améliorer les compétences », « hay que cambiar el programa oficial porque el reto es consolidar el sistema de calidad educativa/Il faut changer le programme parce nous avons à relever le défi de la consolidation du système éducatif », « para modernizarlo y mejorarlo/afin de le moderniser et de l'améliorer », « para propiciar el mejor funcionamiento de las escuelas dominicanas/pour permettre le meilleur fonctionnement possible des écoles dominicaines ».

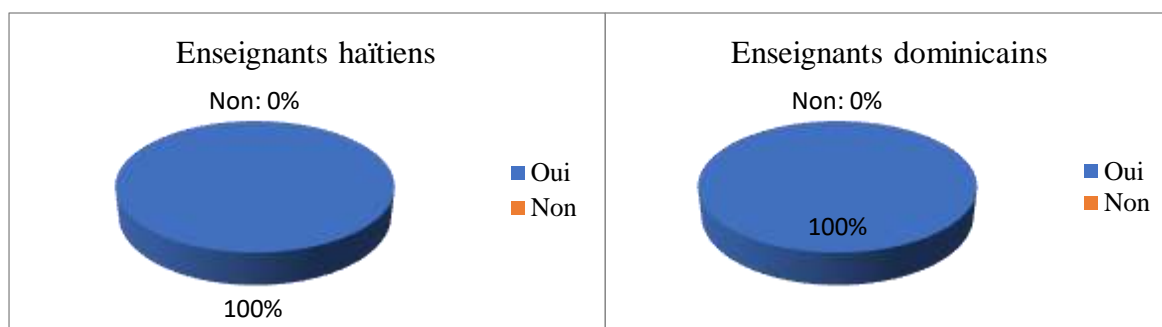
Les 3,86 % d'enseignants dominicains qui pensent qu'il n'est pas trop nécessaire de changer les programmes précisent :

« si el programa cumple con los libros de textos no es importante cambiarlo cada año/si le programme est conforme avec les manuels scolaires, il n'est pas important de le changer chaque année », « no, porque el programa cumple con los estándares pedagógicos/non, parceque le programme répond aux normes pédagogiques », « no creo pero eso depende de la preferencia del ministerio de educación dominicana/je ne crois pas,mais cela dépend des préférences du ministère de l'éducation dominicaine », « si el programa fue enriquecido de forma significativa durante el año escolar pasado no podemos cambiarlo el año siguiente/si le programme a été considérablement enrichi au cours de l'année précédente, nous ne pouvons pas le changer l'année suivante ».

La question de l'enseignement du lien avec Haïti ne retient donc pas l'attention.

Question 10- Pensez-vous que votre travail d'enseignement favorise le vivre-ensemble ?

Oui, Non, Pourquoi ?



La réponse des enseignants d’Haïti et de la République Dominicaine est unanime : 100% pensent qu’ils œuvrent pour le vivre-ensemble. Nous ne savons pas toutefois s’il s’agit pour eux du vivre-ensemble entre les Haïtiens-Haïtiens/les Dominicains-Dominicains ou entre les Haïtiens et les Dominicains. Mais tous les enseignants haïtiens se sentent fiers de répondre que leurs travaux d’enseignement favorisent le vivre-ensemble. Peu d’entre eux ont précisé pourquoi :

« puisqu’on est humains on est appelé à vivre avec nos semblables », « à cause des différents exposés », « parce qu’il fait partie de notre quotidien », « cela permet le développement d’une sorte de tolérance chez l’apprenant », « parce que cela permet à l’apprenant d’accepter ses semblables », « parce que nous sommes appelés à le faire, c’est une obligation », « parce qu’il a permis de construire une vraie démocratie », « c’est la meilleure façon de former une société », « parce cela permet de développer le goût du savoir-vivre », « pour une meilleure prise de conscience », « parce que l’on le veuille ou non, nous sommes condamnés à vivre-ensemble », « pour que les habitants de l’île puissent trouver une relation fraternelle et rapprochement durable au développement de leurs pays », « afin que les enfants prennent conscience de leur état », « parce que c’est un devoir d’enseigner le savoir-vivre, le vivre-ensemble, les relations avec ses semblables... ».

La question du lien avec la République Dominicaine apparaît de façon sous-jacente dans certaines de ces précisions.

Tous les enseignants dominicains répondent à leur tour qu’ils enseignent le vivre-ensemble dans leurs classes, mais peu d’entre eux ont précisé les raisons pour lesquelles ils l’enseignent. Nous transcrivons quelques-unes de ces explications :

« porque la convivencia está estrechamente relacionada con el aprendizaje y el trabajo docente/parce que le vivre-ensemble est étroitement lié au travail d’apprentissage-enseignement », « aprender la convivencia desde la escuela nos permite tener las habilidades sociales/apprendre à vivre-ensemble depuis l’école nous permet d’acquérir des compétences sociales », « es para entendernos mejor y aceptar otros y otras/cela nous permet de mieux nous comprendre et d’accepter chacun et chacune », « porque la función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones/parce que la fonction de socialisation de l’école se manifeste dans les interrelations », « enseñar la convivencia es para llegar a ser solidario/enseigner le vivre-ensemble aide à être solidaire », « ayuda al desarrollo de la personalidad del educando en todas sus dimensiones/cela permet le développement de la personnalité de l’apprenant dans toutes ses dimensions », « porque aprender a convivir es fundamental para el desarrollo individual y social de cada educando/parce qu’apprendre à vivre ensemble est fondamental pour le ».

développement individuel et social de chaque élève », « el educando podrá valorar el respeto y la responsabilidad en sus relaciones con otros y otras/l'apprenant pourra valoriser le respect et la responsabilité dans ses relations avec les autres », « educar para la convivencia evita conflictos/éduquer à vivre-ensemble évite les conflits », « promover la convivencia en nuestras clases es determinante para la convivencia en nuestra sociedad/promouvoir le vivre-ensemble dans nos salles de classe est crucial pour le vivre-ensemble dans notre société », « el educando puede trabajar de manera cooperativa con otros y otras a favor de la inclusión, la participación y la búsqueda del bien común/ l'apprenant peut travailler en coopération avec d'autres en faveur de l'inclusion, de la participation et de la recherche de l'intérêt commun ».

Chez les enseignants dominicains, l'approche reste donc aussi indirecte puisqu'aucune référence n'est faite à propos d'Haïti.

Question 11- En dehors des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, quels autres outils et documents utilisez-vous pour parler de l'Histoire et de la Géographie entre la République d'Haïti et la République Dominicaine ?

Il convient de préciser tout d'abord que peu d'enseignants ont choisi de répondre aux questions ouvertes qui demandent un effort supplémentaire. Quelques-uns parmi les enseignants d'Haïti qui ont répondu à cette question ont mentionné les outils et les documents utilisés dans leurs cours :

« l'internet, contacter les anciens », « ouvrages, documents, laboratoire », « globe terrestre, documentaires, déplacements (recherches) », « cartes géographiques, globes terrestres artificiels, photos/images, planisphère, questionner les Haïtiens qui visitent la République Dominicaine », « cartes et documents historiques, mais aussi les vidéos dominicaines montrant leur agression, leur mentalité face aux Haïtiens », « les cartes d'Haïti et de la République Dominicaine et autres ou tout ce qui est à ma portée et utilitaire », « J'utilise l'internet et autres », « les cartes géographiques et autres » « les cartes, les informations utiles », « l'histoire orale », « des documentaires télévisés et l'internet », « je n'en utilise aucun », « je fais des recherches particulières dans des ouvrages en bibliothèque traitant de ces termes, par exemple : la République d'Haïti et la République Dominicaine de Jean-Price Mars », « le globe terrestre, la carte, etc. », « les cartes, les documents audio-visuels » « je fais des recherches scientifiques », « j'utilise les journaux, les revues, les actualités, les cartes, les planches, les documents oraux et aussi la République d'Haïti et la République Dominicaine de Jean-Price Mars », « des documents faisant des observations directes de leurs réalités, des documents traitant les questions de l'île, frontières, langues, cultures et les rapports socio-économiques, socio-éducatifs entre nous et eux-mêmes », « J'utilise des documentaires », « peu d'importance », « d'autres livres d'Histoire et des livres de Géographie générale », « les articles scientifiques traitant de la vie économique de ces deux pays (importation et exportation), cartes des Antilles et de la Caraïbe », « des ouvrages qui parlent des événements et de l'évolution de ces deux pays », « j'utilise des cartes et l'internet », « j'utilise l'internet et les connaissances vulgaires sur la relation haïtiano-dominicaine », « l'internet, cartes et documents oraux », « les documentaires, par exemple la canne amère, les cartes, les atlas, etc. ».

Quelques-uns des enseignants de la République Dominicaine qui ont répondu à la dernière question ont mentionné les documents et les outils qu'ils utilisent en dehors des manuels scolaires :

« documentos históricos, películas y revistas/documentos historiques, films et magazines », « periódicos, revistas y centros de estudios especializados en esta área/Revue, magazines et centres d'études spécialisés dans ce domaine », « materiales audiovisuales, atlas digitales y mapas/matériels audiovisuels, atlas et cartes numériques », « periódicos, revistas, enciclopedias y fuentes de documentación/revues, magazines encyclopédies et sources de documentation », « vídeos históricos, juegos e interactivos, entrevistas/vidéos historiques, jeux et interviews interactivas », « materiales audiovisuales, láminas e imágenes/matériel audiovisuel, planches et images », « materiales como láminas, mapas, cartelones, posters, afiches y todo tipo de recursos que sirvan para motivar el interés del educando/les matériels tels que des feuilles, des cartes, pancartes à la main, des posters, des affiches et toutes sortes de ressources qui servent à motiver l'intérêt de l'élève », « los globos terráqueos, rompecabezas, lupas, geoplanos/les globes, les puzzles, les loupes, les géo-plans », « los medios, equipos y materiales audiovisuales son indispensables como radio, grabador, televisor, productor de vídeo, discos compactos/les supports, équipements et matériels audiovisuels sont indispensables comme la radio, l'enregistreur, la télévision, les vidéos et disques compactes », « plataformas digitales, bibliotecas virtuales, repositorios digitales/plateformes numériques, bibliothèques virtuelles, référentiels numériques », « uso los recursos tecnológicos, que son el conjunto de recursos materiales, herramientas, soportes y canales para el acceso y tratamiento de la informaciones históricas y geográficas/J'utilise les ressources technologiques qui constituent l'ensemble des ressources matérielles, des outils, des supports et des canaux d'accès et de traitement des informations historiques et géographiques », « otros recursos importantes son los mapas, la computadora, el internet, etc./les autres ressources importantes sont les cartes, l'ordinateur, internet, etc. », « documentos históricos, ambientes lúdicos virtuales, redes sociales y dispositivos móviles/documentos historiques, environnements de jeux virtuels, réseaux sociaux et appareils mobiles). « Documentos históricos, mapas de nuestra isla, el internet, etc./documents historiques, cartes de notre île, internet, etc. », « periódicos, documentos audiovisuales, documentos científicos/journaux, documents audiovisuels, artículos científicos », « libros de historia y geografía que permiten al estudiantado aprender con sentido sobre nuestra historia, nuestra cultura y sus contextos/des livres d'histoire et de géographie qui permettent aux apprenants d'apprendre de manière significative sur notre histoire, notre culture et leurs contextes », « documentos históricos y cartográficos para brindar información de las rutas, escenarios de batallas, establecimiento de fronteras, acuerdos, migraciones poblacionales/documentos historiques et cartographiques fournissant des informations sur les itinéraires, les scénarios de bataille, l'établissement de frontières, les accords, les migrations de population », « cuento con los libros propios del área y otros textos auxiliares como son los diccionarios, enciclopedias, libros de genealogías, imágenes de los personajes célebres, mapas de la isla/j'utilise les livres de la région et d'autres textes auxiliaires tels que des dictionnaires, des encyclopédies, des livres de généalogie, des images de célébrités, des cartes de l'île », « documentos históricos, textos de tablas e histogramas estadísticos, mapas de la isla o mapas de la República Dominicana y de Haití, mapas de la cuenca del Caribe/documentos historiques, tableaux et histogrammes statistiques, cartes de l'île ou cartes de la République dominicaine et d'Haïti, cartes du bassin de la Caraïbe », « documentos científicos, películas y revistas, mapas, guías de ciudades, periódicos, documentos históricos tratando de nuestros países/artículos científicos, films et magazines, cartes géographiques, guides de villes, journaux, documents historiques sur nos pays », « enciclopedias, mapas, fascículos, materiales audiovisuales, revistas, leyes, contratos y tratados antiguos de la República Dominicana y de Haití/encyclopédies, cartes, fascicules, matériels audiovisuels, magazines, lois, contrats et anciens traités de la République Dominicaine et d'Haïti », « cuento con colección de obras literarias escrita por escritores haitiano-dominicanos o literarios dominicanos, libros de lectura,

láminas y mapas, biografías de personajes célebres, documentos audiovisuales/j'utilise des collections d'œuvres littéraires écrites par des écrivains haïtiano-dominicains ou des écrivains dominicains, la lecture de livres, les estampes et les cartes, les biographies de personnages célèbres, les documents audiovisuels », « libros históricos, entrevistas, materiales audiovisuales y cartográficos, como atlas, catálogos de ciudades y globos terráqueos, los croquis, láminas y mapas par localizar en el contexto regional y nacional de los hechos históricos/des livres historiques, des interviews, des documents audiovisuels et cartographiques, comme des atlas, des catalogues de villes et des globes, des croquis, des planches et des cartes à situer dans le contexte régional et national des événements historiques.

Les réponses sont cette fois-ci plus détaillées. La présence de l'altérité de l'autre partie de l'île est exprimée. Il y a assurément une plus grande variété de supports en République Dominicaine, pays plus riche qu'Haïti. Il nous semble toutefois que ces réponses ne dévoilent guère l'intentionnalité de l'utilisation de ces supports.

En somme, cette enquête nous a permis de confronter les éléments tirés des manuels scolaires au ressenti des enseignants qui emploient ces manuels scolaires qui suivent a priori les textes officiels. Le regard des enseignants rejoint souvent les résultats de nos démonstrations. Il ressort également combien en République Dominicaine on a du mal à se sentir « raciste », malgré des actes qui refusent l'interculturalité. Les disparités économiques sont également perceptibles.

En tous les cas, beaucoup reste à faire, et ce à partir d'une approche scientifique comme celle proposée par le centre Bonó.

c. L'approche interculturelle du centre Bonó

Rappelons que le rejet des Haïtiens en République Dominicaine est appuyé par les élites dominicaines. Pedro Francisco Bonó a fait le contraire, car il a fait émerger les idées progressistes sur le caractère afro-américain des Dominicains afin de combattre les thèses racistes d'Amerigo Lugo et de Manuel Arturo Peña Batlle évoquant l'Haïtien anthropophage. Ces intellectuels dominicains, dans des ouvrages anti-haïtiens, défendent en effet des thèses affirmant que le peuple haïtien est violent et est un cannibale qui œuvre par la sorcellerie. Ces auteurs essaient de montrer que les Dominicains sont culturellement différents des Haïtiens. Par exemple, dans son discours « El sentido de una política » de 1942, Peña Batlle considère qu'Haïti est : « *el llamado de la selva/l'appel de la jungle* » et les Haïtiens : « *no se diferencian*

de los pueblos sin historia/ne difèrent pas des peuples sans histoire »¹⁴⁵⁸. Dans son livre : *Orígenes del Estado Haitiano* (1954), Peña Batlle soutient que la société haïtienne est une : « *société sans histoire à proprement parler, sans antécédents traditionnels, sans point de départ et sans racines spirituelles. L'histoire d'Haïti en tant que nation commence avec la rébellion des esclaves et n'a aucune base dans le passé* »¹⁴⁵⁹.

Avec l'effort de Pedro Francisco Bonó, c'est une autre vision qui prévaut. Il a ainsi créé l'Institut Philosophique Pedro Francisco Bonó (IFPFB) en septembre 1985, avec un petit groupe d'étudiants jésuites, pour qu'émergent des réflexions sur les études supérieures en philosophie, en sciences humaines et en sciences sociales.

Nous avons été deux fois à l'IFPFB pour nos recherches¹⁴⁶⁰. Ce centre situé à l'adresse suivante : calle Josefa Brea, *Santo Domingo* 10306, *República Dominicana, Santo Domingo*. Il a pour siteweb : <http://bono.edu.do/>. Les documents consultés nous laissent appréhender l'importance de l'effort de ce centre pour la préconisation de l'interculturel. Grâce aux soutiens du *Servicio Jesuíta a Refugiados y Migrantes (SJRM)/Service Jésuite aux Réfugiés et aux Migrants*, dans une perspective de rapprochement, les chercheurs du centre ont beaucoup écrit sur les relations haïtiano-dominicaines et les conflits haïtiano-dominicains.

L'IFPFB contribue notamment à la publication d'ouvrages à ce sujet, surtout ceux écrits par les auteurs de la Fondation Juan Bosch. Nous citerons en guise d'exemple les ouvrages suivants : *La identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psico-social* (2001) de Josefina Záiter Mejía Alba, *Los espejos de Duarte* (2013) de Pablo Mella Febles et *Masacre de 1937. 80 años después reconstruyendo la memoria* (2018) de Matías Bosch Carcuro et ses collaborateurs.

Le SJRM, établi en République Dominicaine depuis 1995, répondait initialement aux caractéristiques particulières des droits de l'homme des migrants forcés, puis des réfugiés, dans le contexte de la région des Caraïbes en général, d'Haïti et de la République Dominicaine en

¹⁴⁵⁸Ángela Peña, « El vaivén ideológico de Peña Batlle », 2016, p. 1, <https://medium.com/@gilbertmervilus/el-vaiv%C3%A9n-ideol%C3%B3gico-de-pe%C3%B1a-batlle-bb02bb420407>, consulté le 12/04/2019.

¹⁴⁵⁹« El Antihaitianismo en República Dominicana », *op.cit.*, chap. III : « *sociedad sin historia propiamente dicha, sin antecedentes tradicionales, sin punto de partida y sin raíces espirituales. La historia de Haití como nación se inicia con la rebelión de los esclavos y no tiene ningún punto de apoyo en el pasado* ».

¹⁴⁶⁰Nous y avons été en juillet 2017 et en décembre 2018. Voir en annexe n° 48 des photos prises à l'IFPFB le 18 décembre 2018.

particulier. Actuellement, le SJRM élabore ses programmes de travail dans un bureau au Centre Bonó.

Pour rappel, parrainé par le SJRM, l'Équipe de Recherche de la Faculté Latino-Américaine des Sciences Sociales (FLACSO) a proposé un ensemble de questions d'enquêtes autour de l'anti-haïtianisme dominicain, intitulé : *17 opciones sobre racismo en República Dominicana* publié en 2005. Il est souligné que : « *cette publication nous conscientise sur le fait que le racisme dominicain a une double vitesse et une caractéristique très particulière* »¹⁴⁶¹. Ce livre contient 247 questions sur le racisme, la discrimination et les préjugés et sur les conflits dominicano-haïtiens en général ainsi que sur l'antihaïtianisme en particulier.

Le Centre Bonó a pris en effet sur son compte de publier des ouvrages qui s'opposent au comportement raciste dominicain vis-à-vis des Haïtiens. Dans ce livre précité nous pouvons noter clairement que ce centre souhaite aider à rechercher de la paix entre la République d'Haïti et la République Dominicaine. Pablo Mella Febles-qui a initié l'introduction de cet ouvrage- souligne que : « *ce livre parrainé par le Service Jésuite aux Réfugiés Migrants (SJRM) de la République Dominicaine veut aider à surmonter la dynamique actuelle en abondant, oui, ce que nous avons appelé une position antiraciste* »¹⁴⁶².

De ce fait, cet ouvrage veut, parmi d'autres d'éléments, faire la lumière sur l'attitude des divers rejets d'Haïtiens en République Dominicaine tant au niveau des relations frontalières que dans d'autres espaces en lien avec le commerce, la politique, la religion, le travail, les médias, l'école, etc. Par exemple, dans cet ouvrage sont en effet développées un ensemble de questions cherchant à savoir s'il y a un rejet d'Haïti dans le contexte scolaire. Quelques-unes de ces questions, avec leurs réponses, nous permettent d'appréhender à quel point l'antihaïtianisme est prégnant dans le système éducatif dominicain :

- **a) Pensez-vous que, par exemple, nos enseignants, qui font également partie de la société, peuvent à un moment donné avoir une attitude de préjugé ou non?** Oui je crois que oui ; pour ce que je vous ai dit, il est très difficile, tout d'un coup, d'éradiquer une attitude après avoir été formé avec une ligne de conduite, qu'on t'a fait avoir des sentiments, qu'on t'a donné une formation...
- **¿Usted cree que, por ejemplo, nuestras maestras y maestros, que también son parte de la sociedad, en algún momento pueden tener una actitud de prejuicio o no ?** Sí, creo que sí ;

¹⁴⁶¹*17 opciones sobre racismo en República Dominicana, op.cit., p. 8 : « La presente publicación nos hace conscientes de que el racismo dominicano tiene una doble velocidad y una característica muy peculiar ».*

¹⁴⁶²*Op.cit., p. 7 : « Este libro auspiciado por el servicio Jesuita a Refugiados Migrantes (SJRM) de República Dominicana quiere ayudar a superar este dinamismo, acercándose, eso sí, a lo que hemos denominado una posición "antirracista" ».*

por lo que te dije, que es muy difícil, de golpe y porrazo, erradicar eso, después que te han formado con una línea de conducta, que te han introducido unos sentimientos, una formación...

- **b) N'avez-vous pas eu de plaintes de parents, de membres des familles, de garçons ou de filles?** Parfois, certains directeurs me contactent parce que des enfants haïtiens veulent s'inscrire et ils me consultent pour savoir s'ils le font. Je leur demande alors si les enfants vivent ici, pourquoi ce sont des Dominicains qui les élèvent...
- **¿No ha tenido ninguna denuncia de padres, de familiares, de niños o de niñas?** A veces algunos directores se me acercan porque hay algunos niños haitianos que quieren matricularse y me consultan si lo hacen. Entonces yo les pregunto si los niños viven aquí, porque los están criando dominicanos...
- **c) Face à votre attitude d'ouverture, la société ou la communauté a-t-elle exercé des pressions pour vous demander de ne pas faire ceci ou de le faire?** Non, pas du tout, car ce sont des cas isolés, deux ou trois cas pour une école; et je n'ai jamais eu de pression de la société.
- **Frente a la actitud que usted plantea como una actitud de apertura, ¿ha tenido la sociedad o la comunidad alguna presión con usted, le dice que no haga esto o que lo haga?** No, de ninguna manera, porque esos son casos aislados, dos o tres en una escuela ; y no he tenido presión de la sociedad nunca.
- **d) Pensez-vous que dans les académies, les universités, les instituts supérieurs où nous avons été formés et où nos jeunes sont formés, il existe des préjugés raciaux?** Oui, en principe, dans toute la société, dans toutes ses couches et à tous les niveaux, il y a toujours une autre personne; mais pas une chose généralisée, pas toute l'institution, qui est raciste; mais il y a des personnes qui participent aux performances de cette institution et qui ont leur dose de préjugé racial.
- **¿Usted cree que en las academias, en la universidades, en los institutos superiores donde nos hemos formados y donde se están formado nuestros jóvenes hay prejuicio racial?** Sí. En principio decía que en toda la sociedad, en todos los estratos y en todos los niveles, hay una que otra persona ; no una cosa generalizada, no que la institución entera sea racista ; pero aparecen personas de las que tienen que ver con el desempeño de esa institución que sí tienen su dosis de prejuicio racial.
- **e) Quelles sont les pratiques de préjugés que vous pouvez qualifier d'exemple de racisme?** Le fait même de ne pas vouloir de contact, par exemple, dans le cas présent avec les Haïtiens. Il y a des gens qui refusent chaque rencontre, chaque contact avec un Haïtien; alors cela en est une manifestation.
- **¿ Cuáles son las prácticas de prejuicios que usted puede decir que son un ejemplo de racismo?** El mismo hecho de no querer tener interacción, por ejemplo, en este caso con los haitianos. Hay gente que rechaza todo encuentro, todo contacto con haitiano ; entonces eso es una manifestación.
- **f) Pensez-vous qu'il existe des préjugés raciaux dans la structure familiale qui est la structure principale?**
 - Oui, oui, bien sûr.
 - **¿ Cree usted que hay prejuicio racial en la estructura familiar, que es la principal?** Sí, sí, claro que sí.
- **g) Comment le vois-tu?** Les parents, lorsqu'une fille tombe amoureuse d'un garçon foncé de peau, sont dans tous leurs états. Ils lui disent : « Regarde, un Haïtien, il va gêner la race, il va gêner la race ». Certains disent : « Jésus! Les Noirs sont comme les casseroles ou les chaudières de ma maison ; je n'accepte pas les Noirs ». Ensuite, on le voit, dans la famille, bien sûr. La

société c'est l'ensemble de toutes les familles. C'est dans la famille que ces différences et discriminations commencent par s'établir.

- **¿ Cómo lo reconoce usted ?** Los papás, cuando una hija se enamora de uno que sea oscuro están dados al diablo y diciendo : " Mira, un haitiano. Va a dañar la raza, va a dañar la raza". Dicen algunos : "¡ Jesús ! Negras son las pailas de mi casa, no acepto negro". Entonces, ahí se ve, desde la familia por supuesto. La sociedad es el conjunto de todas las familias. En la familia es donde se empieza a establecer estas diferencias y esta discriminación¹⁴⁶³.

À partir de ces constats, pour tenter d'éradiquer cet antihaitianisme, n'y a-t-il pas une nécessité d'inculquer à l'enfant une éducation interculturelle ? Ce qui pourrait aider à sauver les générations futures de ces hostilités envers leurs semblables. Cette approche à l'éducation interculturelle a commencé à se développer en Europe vers les années 1975, avec la politique d'immigration en France. Le concept d'« interculturel » a dès lors fait l'objet de débats et de diverses recherches dans le domaine de l'éducation. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) l'introduit d'ailleurs dans la didactique de l'enseignement des langues étrangères. Selon le Conseil de l'Europe, en novembre 1991, à l'initiative du Gouvernement fédéral helvétique, un Symposium intergouvernemental s'est tenu à Rüşchlikon (Suisse) sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Parmi d'autres points, le Symposium a adopté la conclusion suivante :

Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle¹⁴⁶⁴.

Si nous abordons l'effort du Centre Bonó dans le cadre d'une perspective de l'utopie du vivre-ensemble entre la République d'Haïti et de la République Dominicaine, il faut mentionner, entre d'autres, que Pablo Mella, philosophe issu du centre de réflexion Bonó, a beaucoup suggéré de véhiculer un discours positif envers Haïti, surtout dans son livre : *Los espejos de Duarte/Les miroirs de Duarte*. Il a notamment évoqué la question de l'enseignement interculturel dans : *Derecho, soberanía, educación interculturalidad, Reflexión desde el contexto dominicano/Droit, souveraineté, éducation interculturelle, réflexion depuis le contexte dominicain*. Pablo Mella a montré ce qu'est l'interculturel et sa conceptualisation dans l'éducation dominicaine. L'intitulé : *Educar para leer y escribir interculturalmente/Éduquer*

¹⁴⁶³ 17 opciones sobre racismo en República Dominicana, op.cit., p. 205-208.

¹⁴⁶⁴ Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, 2018, p. 11.

*pour lire et écrire interculturellement*¹⁴⁶⁵ du chapitre sept suggère d'insérer dans le programme officiel dominicain une attitude pratique avec des implications cognitives dans toutes les sphères d'un être au monde qui discerne le sens de la vie dans la rencontre avec l'Autre. Pour Pablo Mella : « *L'éducation interculturelle favorise la citoyenneté interculturelle. [...] l'éducation interculturelle est présentée comme une alternative aux propositions pédagogiques qui supposent des visions monoculturelles* »¹⁴⁶⁶. Cela laisse entendre que la représentation d'une culture nationale, d'une identité nationale ou personnelle ou le fait de se représenter de manière collective n'est pas délimité. D'ailleurs, éduquer n'est pas remplir un vase vide ou vider du grain dans un entonnoir. L'éducateur doit aider à guider l'enfant pour qu'il franchisse diverses barrières et pour faciliter son vivre-ensemble sociétal. C'est pourquoi le rôle de l'éducateur est primordial et c'est pourquoi celui-ci doit être formé.

Enseigner à l'apprenant à apprendre à avoir une relation avec l'Autre est donc important comme le rappelle Pablo Mella : « *L'interculturalité n'implique pas l'auto annihilation culturelle au nom d'une suprématie abstraite et romantique de l'autre; et il ne préconise certainement pas l'isolement ethnique en tant qu'idéal éthique. Il importe de souligner que l'important est le vivre-ensemble* »¹⁴⁶⁷. Dans cette perspective, nous considérons que le rôle de l'éducation est de faire que chacun perçoive chez l'Autre le bonheur pour lui et pour ses semblables¹⁴⁶⁸ puisque qu'on ne préconise aucune suprématie d'une culture ou aucun isolement mis à part le vivre-ensemble. C'est pour nous être en paix avec soi-même et en parfaite harmonie avec les Autres. Cette idée n'est pas le fait de vivre heureux, en ayant par exemple une santé robuste, un bon poste, etc. Il s'agit que chaque être humain puisse sentir la nécessité de mettre en relation son for intérieur et son environnement. Dans le rapport avec l'Autre, nous ne nous prenons pas pour des êtres singuliers, mais nous nous sentons des êtres familiers.

Cette éducation à l'altérité cherche à développer une éducation à l'interculturel, laquelle vise à relier des cultures comme l'indique l'étymologie de ce terme qui réunit le préfixe « *inter* » qui signifie « parmi, entre » -soit une idée de réciprocité- et le terme latin « *cultura* », qui

¹⁴⁶⁵*Derecho, Soberanía, Educación Interculturalidad Reflexiones desde el contexto dominicano, op.cit., p. 92.*

¹⁴⁶⁶*Op.cit., p. 79 : « La educación intercultural es aquella promueve la ciudadanía intercultural [...] la educación intercultural se presenta como una alternativa a las propuestas pedagógicas que asumen visiones monoculturales ».*

¹⁴⁶⁷*Op.cit., p. 81 : « La interculturalidad no implica la auto aniquilación cultural en nombre de una supremacía abstracta y romántica del otro ; pero ciertamente no propugna el aislamiento étnico como ideal ético. Lo importante, conviene subrayarlo, es la convivencia ».*

¹⁴⁶⁸*Éducation et sociologie (10 édition 3^e tirage), op. cit., p. 38.*

signifie « culture ». Selon cette idée de réciprocité et autrement dit de mélange de cultures, il s'agit alors : « *d'instaurer et d'alimenter sans cesse les circulations entre eux, les échanges, les passerelles, les connexions, les partages* »¹⁴⁶⁹ pour mieux exploiter la mise en valeur des principes de l'hétérogénéité, tant à l'école qu'en tout autre lieu de socialisation.

Il convient de préciser que le concept d'« interculturalité » est différent du concept de « multiculturalité » qui permet un contact entre des individus sans pour autant déboucher sur un véritable vivre-ensemble, chacun préservant « sa culture ». Même si : « *l'identité nationale s'exprime par rapport à une réalité nationale (nation) et est fondée sur une idéologie nationaliste* »¹⁴⁷⁰ comme nous le rappelle Josefina Zaïter, la présence du préfixe « inter » dans le terme « interculturalité » convoque l'idée d'une relation privilégiée entre les identités. Ce n'est pas une idée ethnocentrique, mais polycentrique. C'est-à-dire que « l'interculturel » qualifie ce qui concerne les rapports ou contacts entre plusieurs cultures ou groupes de personnes de cultures différentes et leurs interactions. Une relation de X vers Y implique aussi une relation de Y vers X et c'est ainsi que s'entrecroisent alors les identités, les cultures, soit une relation directe de « moi » vers « toi » et de « toi » vers « moi » : « *l'accent est mis sur les relations entre les individus plus que sur les cultures prises comme des entités homogènes* »¹⁴⁷¹.

Cette conception valorise dès lors l'hétérogénéité et non pas l'homogénéité. C'est pourquoi, selon une démarche interculturelle, enseigner et valoriser « sa culture » ne revient pas à dénigrer la culture de l'Autre...

Mais qu'en est-il dans les manuels scolaires et dans les pratiques en Haïti et en République Dominicaine ? C'est ce que nous avons cherché à démontrer dans notre étude. Pour rappel, dans les manuels scolaires de notre corpus, nous avons montré qu'il n'y a pas vraiment de remarques sur la République Dominicaine, mis à part la mise en avant d'une nette distinction en Haïti et la République Dominicaine. En revanche, la République Dominicaine propose une représentation sociale d'Haïti, et même un certain excès de représentations, lequel passe souvent par une « mésinterprétation » de l'Histoire d'Haïti.

¹⁴⁶⁹Martine Abdallah-Preteceille, Louis Porcher, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2001, p. 19.

¹⁴⁷⁰*La identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psico-social, op.cit.*, p. 63 : « *La identidad nacional se expresa en relación con una realidad nacional (nación) y se sustenta en un ideario nacionalista* ».

¹⁴⁷¹Martine Abdallah-Preteceille, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2013, 4^e éd., p. 58.

Quoi qu'il en soit, la conception de l'interculturalité, dans la pratique de l'interaction enseignant-apprenant et apprenant-apprenant, est essentielle à l'enseignement comme base de la vie sociale pour éviter notamment tout phénomène de stigmatisation. Le respect de la culture de l'Autre et l'effort de dépassement de stéréotypes n'est-il pas nécessaire pour une éducation qui respecte l'identité de chacun ?

Un citoyen éduqué est donc un instrument de valeur pour la société, mais ne joue-t-il pas la « partition » qui lui a été attribuée ? S'intéresser à cette « partition » composée notamment de sa formation scolaire est donc important. Permettre l'accès de l'éducation au plus grand nombre est, en effet, avant tout un choix politique (et certes économique). C'est par l'éducation que tout homme et toute femme acquièrent dignité et respect, et c'est aussi par l'éducation que tous les hommes et toutes les femmes sont capables de contester les pouvoirs en place et d'apprendre à vivre ensemble. Aussi, de la qualité des enseignants et des programmes dépendra celle des apprenants. Et des choix idéologiques dépendront l'orientation de l'éducation d'un pays et, par là même, les rapports entre diverses Nations, comme entre Haïti et la République Dominicaine, entre ruptures et perpétuations.

2. Perpétuation des exacerbations

Les causes principales de la perpétuation de ces exacerbations sont les suivantes : le problème frontalier, celui de l'émigration, le facteur racial et culturel et le niveau de développement économique de ces deux pays. Ainsi, l'enseignement sur les passés violents des présidents nationalistes Jean-Pierre Boyer et Rafael Leónidas Trujillo est d'un poids prégnant sur ces conflits potentiels. En République Dominicaine, le sociologue Rubén Silié, directeur de FLASCO, a rappelé que :

« [...] les préjugés et la xénophobie contre les Haïtiens ont été institutionnalisés à travers les manuels scolaires dominicains; ainsi que par les déclarations politiques sur les tentatives des Haïtiens de nous engloutir. Cette systématisation du traitement des voisins insulaires a permis d'exprimer des attitudes racistes généralement acceptées par la population¹⁴⁷².

Ces souvenirs liés à l'Histoire et à son enseignement selon une forme d'opposition ont conduit notamment l'oligarchie dominicaine, l'élite haïtienne, les classes populaires et les commerçants sur les marchés frontaliers à développer et faire perdurer une idéologie

¹⁴⁷² 17 opciones sobre racismo en República Dominicana, op.cit., p. 15 : « [...], el prejuicio y la xenofobia contra los/as haitianos/as se institucionalizaron por la vía de los libros de textos de la educación dominicana ; así como por los pronunciamientos políticos acerca de los intentos por engullirnos que tenían los/as haitianos. Esa sistematización en el trato a los/as vecinos/as insulares ha servido para expresar actitudes racistas que son generalmente aceptadas por la población ».

nationaliste extrême. À force de diffuser des stéréotypes sur les médias, à force d'enseigner le passé violent, ces deux peuples de cette seule et même île sont des nationalistes exacerbés. Il est à souligner qu'en raison de l'immigration haïtienne (légale et illégale), des contrebandes, et de l'importation, il existe des réels conflits frontaliers quotidiens.

a. Le poids de l'immigration, de l'importation et de l'exportation dans ces conflits

Beaucoup soutiennent que l'immigration provoque chômage et dégradation des sociétés. Peu à peu, l'immigration apparaît de façon négative. Pourtant, elle apporte des avantages économiques pour l'élite de la République Dominicaine. L'immigration haïtienne en République Dominicaine est en tous les cas un facteur important dans les conflits haïtiano-dominicains actuels. Comme l'a souligné André Corten :

le point central continue d'être celui de l'entrée illégale des journaliers dans les pays, laquelle est le produit d'un marché du travail dérégulé, totalement informel et flexible, qui permet aux entreprises agricoles et urbaines d'employer selon un mode plus avantageux la main-d'œuvre immigrante haïtienne plutôt que la main-d'œuvre dominicaine, évitant les impératifs imposés par la loi¹⁴⁷³.

Toutefois, nos divers voyages en République Dominicaine nous ont permis de comprendre que la dimension clandestine de cette immigration se fait selon un consensus entre Haïtiens et Dominicains. C'est-à-dire que cette immigration est encouragée par les élites dominicaines, de connivence avec les polices militaires frontalières haïtiennes et dominicaines, car elles ont besoin de ces immigrants pour une main-d'œuvre à meilleur prix. Toutefois, des Haïtiens et Dominicains sont assassinés ou blessés au cours de ces pratiques illégales, notamment dans les zones périlleuses de la frontière. Malheureusement, il semble que les autorités de ces deux pays, comme « des États faibles », pour emprunter les propos d'André Corten, rencontrent de véritables problèmes de gestion migratoire et choisissent généralement le silence quant à ces affaires. De ce fait, la quantité d'Haïtiens, dit illégaux, se multiplie au fur et à mesure en République Dominicaine.

Selon José Lois Malkún¹⁴⁷⁴, *la Deuxième Enquête Nationale sur les immigrants* a montré qu'en 2017, il y avait 570 933 Immigrants en République dominicaine, dont 497825 viennent d'Haïti (87,2%). Les 73 108 autres sont originaires d'autres pays comme les États-Unis, l'Espagne, Porto-Rico, etc. Ces chiffres font l'objet de discussions entre les Dominicains parce qu'ils estiment que ce n'est le chiffre réel et que le nombre d'Haïtiens est beaucoup plus

¹⁴⁷³ *L'État faible, Haïti et la République Dominicaine, op.cit.*, p. 309.

¹⁴⁷⁴ José Lois Malkún, ¿Cuántos haitianos viven en el país ?, Santo Domingo, *Acento*, 2018, p. 1, <https://acento.com.do/2018/opinion/8557944-cuantos-haitianos-viven-pais/>, consulté le 10/05/2019.

élevé. J. L. Malkún explique que s'il ajoute les 253 325 Haïtiens nés en République Dominicaine dont les parents sont pour la plupart d'origine haïtienne, en additionnant les deux chiffres, le nombre total d'Haïtiens vivant dans le pays, ceux qui viennent d'Haïti et ceux qui sont nés en République dominicaine, s'élève à 751 150 personnes. Toutefois, cette migration n'est pas qu'une question de chiffres, elle a aussi un impact sur les représentations et sur la vie quotidienne. Rappelons à ce propos que la population totale de la République Dominicaine est actuellement de 10. 403. 761 personnes selon le dernier recensement national.

En raison du relâchement des contrôles frontaliers sur la mobilité, le taux d'immigrants haïtiens en République Dominicaine augmente considérablement, ce qui soulève de jour en jour la colère des Dominicains. Cependant, des témoignages comme celui d'Elvin Calcaño Ortiz montre que, plus récemment, dans le cadre du développement effectué par le Parti de la Libération Dominicaine (PLD) de Juan Bosch, ce sont des *braceros* haïtiens qui ont construit de nombreux ponts, le métro de *Santo Domingo*, des hôtels, des tours et des routes au cours de la dernière décennie de croissance économique dominicaine. Pour lui, il y a trois secteurs clés de l'économie dominicaine, à savoir : le tourisme, la construction et l'agriculture qui ne sauraient actuellement fonctionner sans une main-d'œuvre haïtienne à bon marché. Elvin Calcaño Ortiz souligne :

Mais les élites nationales essaient aujourd'hui de nous manipuler avec l'histoire de "l'invasion haïtienne". De telle manière que le Dominicain moyen, au milieu de cette frénésie anti-haïtienne patriotique, ne voit pas que ce sont ces élites qui promeuvent et administrent le régime existant de corruption à la frontière qui permet l'entrée massive d'Haïtiens en territoire dominicain¹⁴⁷⁵.

Même si la migration haïtienne vers la République Dominicaine résulte de l'espoir d'Haïtiens de mieux gagner leur vie et même si l'immigration est très utile pour la République Dominicaine, une migration haïtienne massive n'est un bienfait ni pour les Haïtiens ni pour les Dominicains.

Les Haïtiens prennent-ils les emplois des Dominicains ? Beaucoup d'emplois non qualifiés, de manœuvre, de services domestiques ainsi que dans le monde de la construction sont laissés vacants. Les Haïtiens acceptent d'y travailler à la place des Dominicains, sans recevoir les mêmes salaires, ce qui renvoie à un esclavage moderne. Il faut souligner que parfois

¹⁴⁷⁵Elvin Calcaño Ortiz, « La migración haitiana en República Dominicana », Santo Domingo, *Acento*, 2018, p. 1 : « Pero las élites nacionales hoy tratan de manipularlo con el cuento de la "invasión haitiana". De tal manera que el dominicano promedio, en medio del frenesí patriótico anti-haitiano, no vea que son esas élites las que promueven y administran el existente régimen de corrupción fronteriza que permite la entrada masiva de haitianos al territorio dominicano », <https://acento.com.do/2018/opinion/8545927-la-migracion-haitiana-republica-dominicana/>, consulté le 10/05/2019.

l'Haïtien est tué avec une arme blanche par le Dominicain pour avoir accepté de prendre un travail pour 2000 pesos qu'il faisait pour sa part pour 3000 pesos.

Dans le manuel scolaire de 9^e haïtien (4^e en France), les exportations de Saint-Domingue à l'époque coloniale et celles d'Haïti jusqu'en 2018 sont mises en exergue alors que ce manuel scolaire présente la situation actuelle de l'économie haïtienne en occultant les importations de la République Dominicaine. Ce manuel scolaire parle seulement de : « *l'importation de certains produits, tel que le riz de Miami, [qui] vient de donner le coup de grâce à l'agriculture* »¹⁴⁷⁶. Les produits importés de la République Dominicaine font toujours l'objet de disputes et de dérapages aux frontières et sur les médias... Parfois, les Dominicains sont accusés d'être les exportateurs de produits malsains ou de mauvaise qualité en Haïti : « *Le ciment haïtien est beaucoup plus cher, mais il est de qualité. Contrairement au ciment dominicain qui est moins cher, mais pas de qualité* »¹⁴⁷⁷.

Nous avons bien vu que les manuels scolaires haïtiens évitent de parler de la République Dominicaine. Mais comme Haïti est une variable d'ajustement pour l'économie de la République Dominicaine, nous l'avons dit, les échanges commerciaux se réalisent plus en faveur de la République Dominicaine parce que ce pays est plus avancé du point de vue agricole qu'Haïti. Aussi, Haïti importe de la République Dominicaine salamis, œufs, poulets, etc. Pour des raisons (dites) sanitaires, les autorités haïtiennes arrêtent parfois l'importation de ces produits. Dans un communiqué, Wilson Laleau, le Ministre de l'Économie et des Finances a déclaré que : « *ces mesures sont adoptées dans l'objectif d'un meilleur contrôle de qualité et en vue de mieux assurer la sécurité de la population* »¹⁴⁷⁸. Cela crée alors pour la République Dominicaine de graves pertes économiques, comme lors de la grippe aviaire H1N1 en 2013. De plus, du fait de nombreux assassinats, les organisations des droits humains en Haïti dénoncent toujours le comportement anti-haïtien des Dominicains.

Il ressort donc qu'il n'y a aucune éducation à la solidarité dans les manuels scolaires entre ces deux catégories d'apprenants. Les manuels scolaires haïtiens omettent la République Dominicaine dans leur histoire commune pour tenter de répliquer contre la barbarie actuelle des

¹⁴⁷⁶ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit.*, p. 139.

¹⁴⁷⁷ Ayiti Kale je, « Commerce Haïti-République Dominicaine : Exploitation ou exportation ? », Web : *Le Projet d'Information Canada-Haïti*, 2013, p. 1 : <https://canada-haiti.ca/content/commerce-ha%C3%AFti-%C3%A9publique-dominicaine-exploitation>, consulté le 07/06/2019.

¹⁴⁷⁸ Rezo Nòdwès, « Une vingtaine de produits dominicains interdits d'entrée en Haïti », 2015, p. 1 : <https://rezonodwes.com/2015/09/16/une-vingtaine-de-produits-dominicains-interdits-dentree-en-haiti/>, consulté le 07/06/2019.

Dominicains envers les Haïtiens. Dans le cas d'Haïti et de la République Dominicaine, le poids de l'immigration, de l'importation et de l'exportation dans ces conflits passe par l'influence des élites.

b. Influence des classes élitaires

Après que l'État dominicain, sous le régime du dictateur Rafael Leónidas Trujillo, a officialisé l'anti-haïtianisme dans les institutions scolaires et religieuses, l'oligarchie dominicaine a créé : « la « *race sociale* » : « *indien dominicain* » avec les catégories « *blancs de la terre* » pour désigner les mulâtres clairs, « *indien* » pour parler du mulâtre foncé et « *indien foncé* » pour se référer au noir »¹⁴⁷⁹ explique Leslie Péan. De ce fait, l'influence des classes élitaires est d'un grand poids dans ces conflits. Les analyses précédentes ont montré que cette attitude anti-haïtienne est historique et liée à des caractéristiques politiques, économiques et culturelles. En effet, ces conflits sont nés des luttes coloniales et ont été revitalisés par les invasions haïtiennes de Toussaint Louverture en 1801 et de Dessalines en 1805, et se sont renforcés avec l'occupation de J.-P. Boyer entre 1821 et 1843, la conquête de l'indépendance dominicaine en février 1844 et les invasions haïtiennes postérieures ainsi que le terrible massacre « *cotorrito/perejil* » trujilliste de 1937.

Après l'indépendance dominicaine, soit en 1865, date de la deuxième République, l'influence des élites politiques aurait dû diminuer parce que les gouvernements haïtiens de Fabre Geffrard (janvier 1859-mars 1867) ont donné leur appui pour la lutte contre l'Espagne pour la restauration de l'indépendance dominicaine. À cet égard Franck Moya Pons nous dit :

La collaboration haïtienne avec les Dominicains dans leur lutte contre l'Espagne a engendré un changement dans les relations entre les élites et les peuples des deux pays, de telle sorte que peu après l'expulsion des Espagnols en 1865, les gouvernements d'Haïti et de la République dominicaine ont signé en 1867 le premier traité de paix, d'amitié, de commerce et de navigation entre les deux pays¹⁴⁸⁰.

D'ailleurs, le manuel scolaire de Terminale haïtien précise qu' : « *avec Geffrard, c'est le renoncement à la politique annexionnisme et l'adoption du principe de la coexistence*

¹⁴⁷⁹Leslie Péan, « Crise haïtiano-Dominicaine : Une responsabilité partagée dans le crime (1 de 3) », *Tout Haïti.com*, 2013, p. 1, <http://www.touthaiti.com/diaspora>, consulté le 11/05/2019.

¹⁴⁸⁰Franck Moya Pons, « La diáspora ennegreca al dominicano », *Blogspot*, 2006, p. 1 : « *La colaboración haitiana a los dominicanos en su lucha contra España generó un cambio en las relaciones entre las élites y los pueblos de ambos países, de tal manera que poco tiempo después de haber sido expulsados los españoles en 1865, los gobiernos de Haití y República Dominicana firmaron en 1867 el primer tratado de paz, amistad, comercio y navegación entre ambos países* », <http://vetasdigital.blogspot.com/2006/07/frank-moya-pons-la-dispora-ennegreca.html>, consulté le 18/04/2019.

pacifique »¹⁴⁸¹. Pourtant, cette influence des classes élitaires continue à pousser à ce choc quotidien des cultures entre les Haïtiens et Dominicains. De surcroît, les médias et les recherches scientifiques témoignent à quel point les élites dominicaines sont engagées dans cette opération du rejet des Haïtiens. À cet égard, Leovigildo Pérez Saba a déclaré que le général R. J. Balaguer, « *en tant qu'auteur et homme politique très influent, a ignoré toute présence «noire» en ce qui concerne la constitution de la population dominicaine* »¹⁴⁸². Comme le comprend Moya Pons, c'est un « *antihaitianismo histórico/antihaitianisme historique* » qui se change en « *antihaitianismo de Estado/antihaitianisme d'État* »¹⁴⁸³.

En fait, depuis les gouvernements trujilliste et balaguériste, nous constatons que les élites intellectuelles ont joué un grand rôle dans la négation de la présence haïtienne en République Dominicaine. De plus, Pérez Saba a rapporté les propos de Michele Wucker qui a souligné que l'idéologie anti-haitianisme relève de l'intérêt et des privilèges de la classe des élites : « *L'expansion de l'idéologie anti-haitianisme sert les intérêts des élites, qui exploitent l'hostilité des Dominicains envers les Haïtiens vivant en République dominicaine* »¹⁴⁸⁴. Autrement dit, les élites politiques, économiques et intellectuelles ont tiré profit et tirent encore profit de cet antagonisme et de ce bouleversement chronique dans l'île. L'Équipe d'Investigation de la Faculté Latino-Américaine de Sciences Sociales (FLACSO) montre combien les élites intellectuelles ont influencé ces conflits dans leurs écrits. L'un des membres de l'équipe FLACSO a posé, par exemple, la question qui suit à propos de la negrophobie et de l'antihaitianisme :

Pouvons-nous trouver différentes expressions de préjugés en République Dominicaine dans le domaine intellectuel ? Je vais vous donner une réponse historique. Évidemment, si vous analysez la production du monde intellectuel dominicain du XIX^e siècle, à partir du début du XX^e siècle et jusqu'au milieu du XX^e siècle (je parle en termes de littérature, de poésie), il y a un préjugé. Dans de nombreux travaux, il existe des manifestations claires de préjugés raciaux. *Cosas Añejas*, qui est d'ailleurs un livre de lecture obligatoire, est un livre profondément raciste; les œuvres de Peña Batlle, sont toutes profondément racistes ; celles de Balaguer, toutes profondément racistes; de même pour *La nourriture et la race* de José Ramón López; une partie de la poésie de Juan Antonia Alix, que l'on présente comme un poète populaire; même une partie

¹⁴⁸¹ *Saint-Domingue redevient Haïti, Classe de philo, op.cit.*, p. 160.

¹⁴⁸² *Dominant racial and cultural ideologies in dominican elementary education In the Dominican Republic, op.cit.*, p. 24 : « *As a highly influential author and politician, he disregarded any "black" presence to what constitutes the Dominican population* ».

¹⁴⁸³ « *La diáspora ennegrece al dominicano* », *op.cit.*, p. 1.

¹⁴⁸⁴ *Dominant racial and cultural ideologies in dominican elementary education In the Dominican Republic, op.cit.*, p. 27 : « *the spread of antihaitianismo ideology serves the interests of the elites, who exploit the hostility that mainstream Dominicans hold towards Haitians who live in the Dominican Republic* ».

de cette poésie née à partir de ce qui est inspiré du peuple contient des éléments racistes; une partie, je dis une partie, car tout n'est pas dédié à ce sujet (...) ¹⁴⁸⁵.

Les manuels scolaires nous présentent l'identité dominicaine comme étant de racine africaine, indigène et espagnole alors que, dans la réalité, nous l'avons dit, c'est tout le contraire. Autrefois, les termes « mulâtres » et « noirs » étaient souvent utilisés pour désigner les Haïtiens, considérés comme des noirs « véritables », comme l'a souligné Ernesto Sagas ¹⁴⁸⁶. Aujourd'hui, c'est le terme « *negro* » qui est retenu. Ensuite, vient le terme « *moreno* ». Il faut rappeler qu'en ce qui concerne les cartes d'identité et les permis de conduire, les élites dominicaines ont favorisé plutôt l'utilisation du terme « *indio* » au lieu des termes « mulâtre » et « noir ».

L'utilisation du terme « *indio* » continue ouvertement à façonner la mentalité dominicaine. En effet, « *indio* » participe du mythe de la construction identitaire dominicaine pour essayer de dépeindre les Dominicains comme des descendants d'Espagnols et d'Indiens, en vue de bannir tout héritage ethnique africain dans la mémoire dominicaine. Nous supposons donc que lorsque les Dominicains appellent l'Haïtien : « *el Moreno* » et aussi quand les manuels scolaires dominicains répertorient Alexandre Pétion dans la liste des Nègres de Saint-Domingue ¹⁴⁸⁷ tandis que pour les manuels scolaires haïtiens A. Pétion est un mulâtre, n'est-ce pas pour souligner que les Haïtiens sont considérés comme des Noirs « véritables » ou typiquement africains ? Il importe de rappeler qu'en République Dominicaine, les Haïtiens ayant la peau claire –mulâtres donc– sont alors perçus comme des Dominicains, s'ils sont vêtus et instruits... selon la vision dominicaine. Tout comme certains haïtiens talentueux ne sont plus considérés comme des Haïtiens. Par exemple, un jeune haïtien : Robert Puason, issu de *Bateye Peligro, Guayimate de la Romana*, qui fut un temps « laveur de voiture et mendiant dans les rues », a pu développer ses talents dans le baseball à *Boca Chica* en République Dominicaine. Le 2 juillet 2019, Robert Puason est devenu un joueur international. Il fait donc partie des 17 joueurs

¹⁴⁸⁵ 17 opciones sobre racismo en República Dominicana, op.cit., p. 76 : « ¿podríamos encontrar diferentes expresiones de prejuicios en la República Dominicana en el ámbito intelectual ? Te voy a dar respuesta históricamente. Evidentemente, si tú analizas la producción del mundo intelectual dominicano del siglo XIX, de principio del siglo XX y hasta mediados de siglo XX –estoy hablando en el plano de la literatura, la poesía–, hay prejuicio. En muchas obras hay manifestaciones claras de prejuicios raciales. Cosas Añejas, que por cierto es un libro de lectura obligatoria, es un libro profundamente racista ; las obras de Peña Batlle, todas profundamente racistas ; las de Balaguer, todas profundamente racistas ; " La alimentación y la raza " de José Ramón López ; parte de la poesía de Juan Antonia Alix, que la gente lo interpreta como un poeta popular ; hasta parte de esa poesía nacida dentro del pueblo, contiene elementos racistas ; parte, digo parte, porque no todo se lo dedica a ese tema... ».

¹⁴⁸⁶ Cité par Alain Saint-Victor : « Les fondements historiques du racisme dominicain. Les origines de l'antihaitianisme, op.cit., p. 4.

¹⁴⁸⁷ Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato, op.cit., p. 30.

dominicains. Le club *Atlantico Oakland* des USA s'est intéressé à leurs talents, a signé avec eux en juillet 2019 un contrat d'une somme de plus de cinq millions de dollars américains pour aller jouer aux USA du 2 juillet 2019 au 15 juin 2020. Du coup, la nationalité dominicaine a été attribuée aussitôt à Robert Puason¹⁴⁸⁸...

Les exemples de l'intérieur ne doivent pas nous faire oublier le poids des diasporas dans les relations haïtiano-dominicaines.

c. Les diasporas : une influence à ne pas négliger ?

La diaspora a une grande importance et une valeur largement positive, elle participe de ce qui est local et international. L'influence diasporique a en effet une double facette. Elle peut être vue comme une ressource positive dans des questions politiques, économiques, sociales, culturelles et intellectuelles ou identifiée comme un symptôme négatif de trouble dans des situations d'oppositions entre les groupes sociaux. Daniel et Jonathan Boyarin, dans un essai sur la pertinence de la culture juive, abordent la question des pouvoirs des diasporas. Ils questionnent les pouvoirs internes et externes des communautés diasporiques : « *Évaluer la diaspora exige de prendre connaissance des façons de maintenir cette identité au moyen de l'exclusion et de l'oppression des autres de l'intérieur (spécialement des femmes) et de l'extérieur* »¹⁴⁸⁹, nous disent-ils. Ils veulent remettre en question les oppositions existant à l'intérieur des communautés diasporiques et qui ont aussi des effets sur l'extérieur : c'est pourquoi ils parlent de manque de « politique de coalition », c'est-à-dire d'empiètements de frontière entre les diasporas et de l'ébullition attenante d'une culture de la violence. Ils ajoutent : « *une enquête sur les pouvoirs des diasporas est ainsi faussée lorsqu'on présume trop vite que ces pouvoirs ne sont que créatifs ou progressistes* »¹⁴⁹⁰. Selon eux, les pouvoirs des diasporas sont aussi manipulateurs.

Il existe un grand nombre de diasporas haïtiennes et dominicaines aux USA, en France, au Canada ou ailleurs. Pour la communauté diasporique dominicaine s'ajoute une émigration ultérieure, depuis 1950, soit à l'époque de Rafael Leónidas Trujillo. La République Dominicaine a alors commencé à connaître un très grand phénomène d'émigration vers Porto

¹⁴⁸⁸Pedro G. Briceño, « Robert Puason : De pedir en semáforos a millonario del béisbol », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2019, p. 1, <https://listindiario.com/el-deporte/2019/07/04/572618/robert-puason-de-pedir-en-semaforos-a-millonario-del-beisbol>, consulté le 04/07/2019.

¹⁴⁸⁹Daniel Boyarin et Jonathan Boyarin, *Pouvoirs de Diaspora, Essai sur la pertinence de la culture juive*, Paris, Les Éditions du CERF, Traduit de l'anglais (américain) par Jacqueline Rastoin, 2007, p. 18.

¹⁴⁹⁰*Pouvoirs de Diaspora, Essai sur la pertinence de la culture juive, op.cit.*, p.19

Rico, le Venezuela et l'Europe (surtout vers l'Espagne). Dans le cas d'Haïti, c'est depuis le séisme du 12 janvier 2010 que se sont accentués quantitativement les flux migratoires des Haïtiens vers les principaux pays de destination que sont le Brésil, le Chili et l'Argentine, mais l'émigration en général est déjà très ancienne.

Nous identifions aussi des diasporas internes : Haïti vers la République dominicaine et vice versa. Parler de ces diasporas renvoie alors au contexte politique, économique et culturel de ces deux pays. Ces diasporas peuvent défendre elles-aussi leur identité nationale ou régionale. Autrement dit, les diasporas disposent d'un grand nombre de pouvoirs et leur influence s'avère aussi bien positive que négative. Par exemple, dans un contexte bienveillant, elles peuvent contribuer à participer à l'amélioration de leur pays natal, dans la mesure où elles apportent de nouvelles approches et des aides financières. Mais, dans un contexte négatif, les communautés diasporiques ont tendance à prôner une politique coloniale, comme le note Lucía M. Suárez : « (...) *Les enclaves caribéennes aux États-Unis font l'expérience et/ou reproduisent les dysfonctions systémiques auxquelles ils ont échappé, telles que le racisme, le sexisme et la violence* »¹⁴⁹¹.

C'est le cas des diasporas haïtiennes et de celles de la République Dominicaine qui perpétuent les caractéristiques du système colonial et conservent notamment une vision pigmentocratique et une culture de l'opposition. Aussi, des personnes des diasporas haïtienne et dominicaine mènent une politique d'haïtianisation et de dominicanisation, c'est-à-dire qu'elles se montrent très nationalistes, et ce d'autant plus qu'elles sont en situation d'exil. Parfois leurs réflexions vacillent entre résolution et aggravation. Dans son article : « OPINIÓN: El conflicto dominico-haitiano/OPINION : le conflit dominicano-haïtien », l'ingénieur et écrivain José Pérez Méndez résidant à New York, commence son message ainsi : « *En République Dominicaine, il y a eu ces derniers jours une sorte de schizophrénie sociale à l'égard de la question haïtienne* »¹⁴⁹², parce que d'un côté les Dominicains anti-haïtiens exigent que le gouvernement assume ses responsabilités et mettent fin à l'immigration haïtienne tandis que, de l'autre côté, les Dominicains pro-haïtiens défendent les immigrants du pays voisin. Ses propos font écho à ceux du néo-trujillisme, quand il dit : « *À première vue, ce qui est observé*

¹⁴⁹¹Lucía M. Suárez, *The tears of Hispaniola, Haitian and Dominican Diaspora Memory*, Florida, University Press of Florida, 2011, p. 9 : « *Caribbean enclaves in the United State experience and/or reproduce the systemic dysfunctional conditions they have escaped such as racism, sexism, and violence* ».

¹⁴⁹²José Pérez Méndez, « OPINIÓN: El conflicto dominico-haitiano », Santo Domingo, *Almomento.net*, 2018, p. 1 : « *En los últimos días en la República Dominicana se ha vivido una especie de esquizofrenia social con respecto al tema haitiano* », <https://almomento.net/opinion-el-conflicto-dominico-haitiano-le-falta-foto/>, consulté le 13/04/2019.

dans les rues du pays, c'est qu'il y a une surpopulation d'Haïtiens qui prennent la place des Dominicains dans de nombreuses activités productives et cela modifie l'image et l'identité même du pays »¹⁴⁹³. Parler de la modification de l'image de l'idiosyncrasie dominicaine nous fait voir à quel point ce message participe de l'haïtianophobie.

Néanmoins, certaines personnes des diasporas ont pris des initiatives pour tenter d'aider à remédier à cette situation. À cet égard, Brigitte Wooding précise que :

Les opinions de la diaspora dominicaine (qui parfois s'associe à la diaspora haïtienne, par exemple à New York, pour dénoncer les abus contre les travailleurs immigrants en République Dominicaine ne peuvent pas être facilement mises à l'écart par les autorités dominicaines *in situ*¹⁴⁹⁴. Cette synergie se manifeste, par exemple, quand il y a eu les déportations massives d'Haïtiens en situation irrégulière vers le milieu de l'année 2005. Après un incident interethnique notoire à Hatillo Palma sur la ligne nord-ouest de la République Dominicaine, un conseiller municipal d'ascendance dominicaine, basé à New York, adressa aux autorités dominicaines une note de plainte avalisée tant par la diaspora dominicaine qu'haïtienne¹⁴⁹⁵.

Même s'il s'agit d'une belle revendication où les institutions de la diaspora montrent qu'elles ont manifesté un vif intérêt pour les droits des personnes migrantes d'Hispaniola, cela en reste souvent au niveau plus individuel que collectif. Tomás Páez et ses collaborateurs dans leur livre : *La voz de la diáspora venezolana/La voix de la diaspora vénézuélienne*, invitent la diaspora du Venezuela à chercher des issues pour favoriser le développement du pays. Ils disent qu'« *il est important de réfléchir aux nouvelles façons d'aborder ce phénomène nouveau et sans précédent et au modèle dont nous pouvons tirer parti est le capital humain pour la reconstruction du pays* »¹⁴⁹⁶. D'une manière positive, certaines diasporas ont des attitudes, des interactions sociales et culturelles, une forme de penser y d'agir fort actifs. Mais dans ce cas des conflits haïtiano-dominicains, en raison peut-être de leur mauvaise conscience, de part et d'autre, les diasporas n'alimentent guère un désir de réunion dépassionnée pour l'île d'Hispaniola.

Les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de notre corpus ne soulignent guère ce comportement de rejet de l'identité et s'intéressent encore moins au poids des diasporas.

¹⁴⁹³« OPINIÓN: El conflicto dominico-haitiano », *op.cit.*, p. 1 : « A simple vista lo que se observa en las calles del país es que hay una sobre población de haitianos que desplaza a los dominicanos de muchas actividades productivas y que incluso cambia la imagen y hasta la identidad del país ».

¹⁴⁹⁴Elle a précisé que : « Nous utilisons les termes de diaspora et de transnationalisme comme des concepts équivalents, comme le propose l'éminent académicien d'études ethniques et culturelles Juan Flores dans son analyse de l'évolution du cadre d'analyse d'activité significative des émigrants à l'étranger en relation avec son pays d'origine (2008) ».

¹⁴⁹⁵*L'État faible, Haïti et la République Dominicaine, op.cit.*, p. 322-323.

¹⁴⁹⁶*La voz de la diáspora venezolana, op.cit.*, p. 38 : « Es importante reflexionar sobre las nuevas formas de abordar este novedoso e inédito fenómeno y el modelo en que podemos aprovechar es capital humano para la reconstrucción del país ».

Dans cette île, confrontée à des bouleversements économiques, politiques, sociaux et culturels profonds, la voix des organisations locales de droits humains n'a pas trop d'effet sur l'émergence de vraies relations haïtiano-dominicaines pour un développement durable quant aux questions de la frontière, de la sécurité nationale ou encore de l'environnement.

Les diasporas ne devraient-elles pas apporter leur contribution au vivre-ensemble pour retrouver une culture de paix, cette paix que ces membres des diasporas ont justement été chercher ailleurs ? Ces diasporas qui ont préféré vivre hors de l'île, reviennent de temps à autre, pour construire de grands appartements, s'acheter des propriétés, mais pensent-elles à contribuer positivement à l'échange constructif de leur peuple ? Vu le scandaleux et injuste arrêt 168-13 de la Cour Constitutionnelle, le 16 mars 2015, une coalition d'Organisations de la Diaspora Haïtienne installée à Washington DC a porté plainte devant le Secrétaire Général des OEA, José Miguel Insulza contre la République Dominicaine. : « *Aussi, nous, organisations représentatives de la Diaspora haïtienne, n'acceptons pas de rester sans réagir devant ces actes provocateurs, barbares et oppressifs qui ne cessent de déshumaniser la population susvisée en République Dominicaine* »¹⁴⁹⁷. Porter plainte est une démarche parmi d'autres, mais n'y a-t-il pas aussi d'autres moyens d'intervenir dans les conflits opposant ces deux peuples ? Un meilleur développement économique de l'île ne permettrait-il pas d'améliorer le vivre-ensemble entre ces deux peuples ?

Les diasporas pourraient par exemple exercer une fonction « thérapeutique », en pénétrant l'appareil étatique, la politique (via les élections), les médias, le secteur du commerce, le secteur éducatif, etc. pour aider à éradiquer l'enracinement de la haine. Dans les faits, il ressort que la contrebande qui est l'un des facteurs de tensions dans les frontières est fortement encouragée par les diasporas haïtiennes et dominicaines parce que les produits qui sont en provenance de la République Dominicaine et passent en Haïti proviennent des États-Unis par le biais de ces diasporas.

Aussi, tant qu'il n'y a pas de conscientisation pour la réconciliation, tant que la République Dominicaine avance économiquement et que la République d'Haïti régresse, les tensions vont demeurer.

¹⁴⁹⁷*Haitipolicy.org*, « Une coalition d'Organisations de la Diaspora Haïtienne », Washington, DC, 2015, p. 3, <https://haitipolicy.org/Delegations/HDF%20letter%20to%20OAS.pdf>, consulté le 16/06/2019.

3. Tension actuelle

La mésentente entre les Haïtiens et les Dominicains se perpétue et est notamment la résultante d'un manque de choix d'ouverture de la part des gouvernants. Les deux systèmes politiques poussent à s'opposer. L'Haïtien est dédaigné dans les zones frontalières, et c'est pire à l'intérieur de la République Dominicaine. Nous ne pouvons guère espérer le moindre sentiment de paix tant que les Haïtiens ne penseront qu'à « mon Haïti » et les Dominicains qu'à « ma République Dominicaine » plutôt que de penser à consoler, ensemble, l'île commune qui pleure comme le dit Lucía Suárez dès l'intitulé de son livre : *The tears of Hispaniola/Les pleurs d'Hispaniola*¹⁴⁹⁸.

Les mesures récentes vont d'ailleurs vers une plus grande officialisation du rejet.

a. Loi de « dédominicanisation » des Dominicains d'origine haïtienne

La résurgence du nationalisme anti-haïtien et de la xénophobie en République Dominicaine ont de grandes conséquences à l'heure actuelle sur les Dominicains d'origine haïtienne. Les immigrants ne sont pas seulement discriminés, mais la population haïtienne née en République Dominicaine et dont les parents sont d'origine haïtienne subit, elle aussi, le pire préjugé. Comme l'a expliqué Catherine Bourgeois, il s'agit de la transmission et de l'apprentissage des stéréotypes raciaux de « savoirs sociaux »¹⁴⁹⁹. Nous sommes alors passé de l'haïtianophobie du contexte historique à l'institutionnalisation de celle-ci dans la vie courante.

La sentence TC/0168/13¹⁵⁰⁰ est survenue avec l'affaire de Mme Juliana Deguis (ou Deguis) Pierre. Il apparaît qu'elle est identifiée comme étant Juliana Deguis Pierre et aussi comme Juliana Diguis Pierre. Dans *el certificado de declaración de nacimiento/l'acte de déclaration de naissance*¹⁵⁰¹ délivré par l'officier de police d'état civil de Yamasá, le 4 octobre 1993, dans le but d'obtenir sa carte d'identité et électorale, elle apparaît comme Juliana Deguis Pierre. Alors que dans *el acta de nacimiento para fines judiciales/l'acte de naissance à des fins judiciaires*¹⁵⁰², remis par le directeur de l'Office central de l'état civil, le 17 mai 2013, elle

¹⁴⁹⁸*The tears of Hispaniola, Haitian and Dominican Diaspora Memory* est le titre de l'ouvrage de Lucía M. Suárez.

¹⁴⁹⁹« Dis-moi quelle est la couleur de ta peau et je te dirai qui tu es, Phénotype, langage et stéréotypes en République dominicaine », *op.cit.*, p.31-50, (p. 31).

¹⁵⁰⁰Tribunal Constitucional, « Sentencia TC/0168/13 », Santo Domingo, 2013, p. 1-3, <https://presidencia.gob.do/themes/custom/presidency/docs/gobplan/gobplan-15/Sentencia-TC-0168-13-C.pdf>, consulté le 27 juin 2019.

¹⁵⁰¹*Idem.*

¹⁵⁰²*Ibidem.*

apparaît comme la fille de M. Blanco Dequis et de Mme Marie Pierra. Donc, selon ce dernier document, les noms et prénoms de la demanderesse sont : Juliana Dequis Pierra.

En ce qui concerne ses parents, il convient de noter de surcroît, probablement à cause d'une erreur matérielle, qu'à la page 2 de la demande, il est indiqué qu'elle est la fille de « Nelo Dissel et Lucia Jean ». Afin d'éviter toute confusion et de préserver l'uniformité entre l'action en défense, l'appel en révision et les documents susmentionnés, elle serait identifiée à l'avenir sous le nom de Juliana Dequis (ou Deguis) Pierre.

À ce propos, cette commission, avec pour juge et président Milton Ray Guevara, a profité de cette affaire pour interpréter la Constitution du 20 juin 1929 qui donne une possibilité de modifier la décision sur la question de la nationalité dominicaine des enfants de parents étrangers en transit. Cette commission s'appuie sur l'article 8.2 de ce texte constitutionnel qui stipule que : « *sont dominicains : (...) 2 ° Toutes les personnes nées sur le territoire de la République, à l'exception des enfants légitimes d'étrangers résidant sur le territoire de la République en représentation diplomatique ou qui y transitent* »¹⁵⁰³. Cet article n'a rien à voir avec les enfants d'immigrants, car dans la mesure où quelqu'un a laissé son pays pour des problèmes économiques, il n'est pas en transit et il habite le pays d'accueil comme le natif.

Cette décision de dénaturalisation des Haïtiano-dominicains est une politique xénophobe qui peut être vue comme découlant du sentiment de haine qui augmente à mesure que les Haïtiens immigreront en République Dominicaine. La commission des juges dominicains fait une interprétation particulière des termes « immigrer » et « émigrer » qui semble être une confusion en affirmant que : « *cette commission a jugé plus pratique pour ce pays l'adoption du système de jus soli*¹⁵⁰⁴ *dans sa Constitution, en tenant compte que notre République est petite et a une faible population et que c'est donc un pays d'immigration et non d'émigration* »¹⁵⁰⁵. González Valdés revient à la suite d'Ana Paula Penchaszadeh sur cette situation :

Ce processus de dénationalisation massive des citoyens a sans aucun doute été possible grâce à l'application systématique de politiques xénophobes d'exclusion et d'éloignement des ressortissants d'origine haïtienne dans un vaste contexte

¹⁵⁰³ « Dis-moi quelle est la couleur de ta peau et je te dirai qui tu es, Phénotype, langage et stéréotypes en République dominicaine », *op.cit.* p. 51 : « *Son dominicanos: (...) 2° Todas las personas que nacieren en el territorio de la República, con excepción de los hijos legítimos de los extranjeros residentes en la República en representación diplomática o que estén de tránsito en ella* ».

¹⁵⁰⁴ Le système du *Jus soli* signifie « droit du sol ». Dans un contexte juridique, il permet aux personnes d'origine étrangère de réclamer la nationalité de leur endroit de naissance.

¹⁵⁰⁵ « Sentencia TC/0168/13 », *op.cit.*, p. 51: « *Esta Comisión ha estimado más conveniente para este país la adopción del sistema del jus soli en su Constitución, teniendo en cuenta que nuestra República es pequeña y escasa de población y por lo tanto un país de inmigración y no de emigración* ».

d'irrégularité migratoire produite et reproduite depuis des décennies par l'État dominicain¹⁵⁰⁶.

Cette politique xénophobe est un point prégnant dans la tension actuelle, entre Haïti et la République Dominicaine et, selon Micaela González Valdés, renvoie à : « *la reconfiguración del antihaitianismo/reconfiguration de l'antihaitianisme* »¹⁵⁰⁷. Bien entendu, cette configuration fait référence à l'attitude malveillante initiale de R. L. Trujillo. Rappelons que ce dictateur a élaboré une politique visant à la « dominicanisation », notamment de la partie nord-est de la frontière en 1937 qui a conduit à l'extermination de 20.000 à 30.000 Haïtiens. Aussi, même si en 2013 et à l'heure actuelle cette « dédominicanisation » des Dominicains descendants d'immigrants haïtiens ne s'est pas faite dans un bain de sang, nous assistons à un autre massacre, civil cette fois-ci, réalisé par la classe dominante blanche et dont 300 000 Dominicains d'ascendance haïtienne sont victimes. Ce massacre civil a également pour origine : la perpétuation de haine, occasionnée, nous l'avons rappelé, par la domination boyérienne qui ne cesse de continuer à marquer l'actualité.

Lilón Domingo¹⁵⁰⁸ explique que Buenaventura Báez (1812-1884), le Caudillo du Sud, politicien, homme d'État dominicain conservateur et protectionniste, qui a occupé le pouvoir à cinq occasions (1849-1853, 1856-1857, 1865-1866, 1868-1873, 1876-1878) avait en fait déjà fondé la « dominicanité », avec des caractéristiques antihaitianistes. Il était mulâtre alors qu'en faisant référence au mulâtre J.-P. Boyer, il déclarait : « (...) *nous ne sommes pas des Blancs purs, mais nous ne supporterons jamais d'être gouvernés par des Noirs* »¹⁵⁰⁹. Cela montre que l'idéologie racialisée était déjà liée à la fondation de cette nouvelle Nation. Rafael L. Trujillo a consolidé cette « dominicanité », laquelle s'est transformée de plus en plus en politique antihaitianiste. L'antihaitianisme est devenu historique et continu. L'expression « *blancos de esta tierra/blancs de cette terre* », (synonyme du terme *indio* utilisé aussi les Mulâtres

¹⁵⁰⁶« El antihaitianismo dominicano entre la modernidad y la Sentencia 168/13: una aproximación a las raíces históricas del conflicto haitiano-dominicano », *op. cit.*, p. 94-95 : « *Este proceso de desnacionalización masiva de ciudadanos sin dudas ha sido posible gracias a la aplicación sistemática de políticas xenófobas de excepción y de extrañamiento sobre nacionales de ascendencia haitiana en un contexto extenso de irregularidad migratoria producida y reproducida durante décadas por el Estado Dominicano* ».

¹⁵⁰⁷*Idem.*

¹⁵⁰⁸Lilón Domingo, « inmigración, xenofobia y nación: el caso dominicano », Universidad de Varsovia, in : *Revista del CESLA*, n.º. 13, T. 1, 2010, p. 287-300 (p. 287).

¹⁵⁰⁹Cité par Lilón Domingo, « inmigración, xenofobia y nación: el caso dominicano », *op.cit.*, p. 289 : « (...) *no somos blancos de pura raza, pero jamás soportaremos ser gobernados por negros* ».

dominicains), met en exergue l'imaginaire dominicain et son souhait d'occulter les origines africaines et de défendre la discrimination socio-raciale¹⁵¹⁰.

Ainsi, cet antihaitianisme s'envenime au fur et à mesure et « travaille » l'imaginaire dominicain comme le montre les réactions vis-à-vis de l'arrêt TC/0168/13. Cette sentence est vécue comme une véritable injustice des juges du tribunal constitutionnel envers des Dominicains, nés de parents haïtiens. C'est ce que Beguens Théus qualifie de : « *véritable folie furieuse* »¹⁵¹¹ parce que le président de la cour constitutionnelle lui-même : Milton Ray est... d'ascendance africaine. Ce massacre civil a causé des victimes dans les camps haïtiens et dominicains, parce que ces victimes sont d'ascendance haïtienne, certes, mais ils ont « [...] *un profond ancrage dans la société dominicaine, [alors] l'État dominicain entre en guerre d'abord avec lui-même, [soit] une guerre civile latente* »¹⁵¹² a souligné Beguens Théus. Il convient aussi de remarquer que d'anciens présidents comme Pedro Santana¹⁵¹³, Ulysse Heureaux¹⁵¹⁴, Raphael Leónidas Molina y Trujillo¹⁵¹⁵ et Joaquín Balaguer¹⁵¹⁶ sont des Dominicains... d'origine haïtienne.

Il n'empêche que ce processus de dénationalisation a été validé. Cela ne peut qu'envenimer la situation aux frontières.

b. Le cas des zones frontalières : Belladère/Jimaní et Perdenales/Anse-à-Pitre

Rappelons tout d'abord qu'une frontière entraîne toujours des contestations entre les États et les peuples. En outre, quand une limite est tracée à l'intérieur d'une seule et même île ou d'un seul peuple, les heurts sont sans doute d'autant plus violents.

¹⁵¹⁰« Dis-moi quelle est la couleur de ta peau et je te dirai qui tu es, Phénotype, langage et stéréotypes en République dominicaine », *op.cit.*, p. 31-50, (p. 37).

¹⁵¹¹*Le conflit haïtiano-dominicain, au-delà de l'arrêt 168-13, le massacre physique de 1937 et le massacre civil de 2013, op.cit.*, p. 139.

¹⁵¹²*Op.cit.*, p. 138.

¹⁵¹³*Idem* : « Pedro Santana : premier président constitutionnel dominicain en 1844. Il a dirigé avec une main de fer et a combattu toute tentative haïtienne de réoccuper l'orient de l'île. Il est né à Hinche, le 29 juin 1801, d'une famille haïtienne de descendance espagnole ».

¹⁵¹⁴*Ibidem* : « Ulysse Heureaux : devenu président dominicain le 1^{er} septembre 1882, il est créolophone, né à Puerto Plata, le 21 octobre 1845, d'un père haïtien, Dassas qui était le fils d'une esclave noire et d'un planteur blanc ».

¹⁵¹⁵*Ibidem* : « Raphael Leónidas Molina y Trujillo : devenu président dominicain en 1930, il est le fils du dominicain José Trujillo Valdez et de l'haïtienne Julia Molina Chevalier. Il a vu le jour, le 24 octobre 1891, à San Cristóbal ».

¹⁵¹⁶*Ibidem* : « Joaquín Balaguer : président dominicain de 1961 à 1996, sous des mandats intermittents. Diplômé en politique à l'École de Trujillo, il était l'antihaitien le plus connu avant Leonel Fernandez. Il était aussi le conseiller sanguinaire du massacre de 1937, étant sous-secrétaire d'État des Affaires Étrangères. Sa grand-mère maternelle, Rosalia Heureaux, était la fille du président Ulysse Heureaux, de descendance haïtienne ».

Par exemple, il existe une crise à Mayotte depuis les années 70, source d'un conflit qui dure depuis plus de quarante ans en raison des frontières qui ont été tracées à l'intérieur de cette ancienne colonie française : les Comores, autrefois composées de quatre îles (Grande Comore, Anjouan, Mohéli et Mayotte). Les autres îles sont indépendantes et Mayotte a choisi de devenir un département d'outre-mer (DOM) en 2001. En 2018, la situation entre les personnes des îles des Comores et ceux de Mayotte s'envenime. Cette crise va au-delà de la politique, car selon le *Journal le Monde Africain*, depuis des années : « la séparation a dessiné une frontière à l'intérieur même des familles, dont certaines ont été déchirées à l'instauration, en 1995, d'un visa pour les Comoriens souhaitant se rendre à Mayotte »¹⁵¹⁷. Il s'agissait pourtant au départ d'un seul et même peuple. Les Comoriens veulent désormais aller vivre à Mayotte en raison de leur difficile situation économique à Comores et les autorités de Mayotte s'y opposent.

Entre la République d'Haïti et la République Dominicaine, la frontière n'est pas toujours maritime, mais surtout terrestre. Les postes-frontières terrestres d'Haïti et de la République Dominicaines sont les suivants : Ouanaminthe/Dajabón, Belladère/Comendador (Elias Piñas), Jimaní/Malpasse (Ganthier) et le seul poste-frontière maritime est celui d'Anse-à-Pitres/Perdenales. Du fait des affrontements continuels, la frontière est un lieu de discontinuité, une menace et une limite à la liberté des habitants de cette même île séparée en deux versants. Dans tous les cas, dans ces zones frontalières s'effectuent des activités formelles et informelles. Entre Ouanaminthe/Dajabón s'effectuent 90% du commerce haïtiano-dominicain (formel et informel). La frontière Jimaní/Malpasse représente 95% des échanges transfrontaliers (formels et informels), soit le poste-frontière le plus rentable parce qu'il relie directement les deux capitales : Port-au-Prince et *Santo Domingo*.

Les manuels scolaires préfèrent évoquer la question du commerce frontalier au temps de la colonie plutôt de parler de l'heure actuelle. Par exemple, dans le manuel scolaire de 6^e basique dominicain, il est dit qu' : « une période d'échanges commerciaux de produits manufacturés et de bétail a débuté entre la colonie française de Saint-Domingue et la colonie espagnole de Saint-Domingue »¹⁵¹⁸. Dans celui de *Cuarto de Bachillerato* (Terminale en France), il est souligné que : « l'établissement et le développement du commerce frontalier est fondé sur des

¹⁵¹⁷*Le Monde Africain*, « Comores et Mayotte, si loin, si proches », 2018, p. 1, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/05/02/comores-et-mayotte-si-loin-si-proches-presentation-de-notre-serie_5293401_3212.html, consulté le 07/03/2019.

¹⁵¹⁸*El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica, op.cit*, p. 91: « se inició un período de intercambio comercial de manufacturas y ganado entre la colonia francesa de Saint-Domingue y la colonia española de Santo Domingo ».

échanges commerciaux entre les deux colonies »¹⁵¹⁹. Nous pouvons remarquer qu'actuellement le commerce et toutes les autres activités entre ces deux pays sont exclusivement effectués par les frontières terrestres qui sont cependant très rentables pour les Dominicains, et ce à la défaveur des Haïtiens. Rappelons qu'entre 2015 et 2016, le ministre de l'économie haïtienne a empêché le passage d'œufs, de saucisses, de spaghettis, de poulets, etc. par ces zones frontalières, car il a estimé qu'Haïti a importé des produits de mauvaise qualité de la République Dominicaine. Cela a suscité de nouvelles tensions parce que la République Dominicaine a eu des pertes économiques sur l'exportation de ses produits en Haïti. Selon *Univisión Noticias*, en 2015, il y a eu de fortes tensions entre les Haïtiens et les Dominicains parce qu'Haïti a fermé le marché binational à la frontière de la République dominicaine en guise de représailles par rapport au rapatriement de leurs ressortissants¹⁵²⁰. Selon *El Canal de Noticias de los Dominicanos* (CDN), en novembre 2018, la situation a été vraiment tendue à la frontière d'Anse-à-Pitres/Perdenales. La Direction Générale d'Éthique et d'Intégrité Gouvernementale (DIGEIG) de la République Dominicaine a pris de nouvelles mesures, à savoir déterritorialiser les Haïtiens illégaux de Perdenales pour les reterritorialiser à Jamaní. Cela a provoqué de nouveaux conflits frontaliers. Du fait de ces nouvelles mesures ainsi que par rapport au rapatriement des ressortissants, à la demande des autorités haïtiennes, la majorité des commerçants haïtiens n'ont pas assisté au marché binational qui se tient habituellement les lundis et les vendredis. Les commerçants dominicains se sont plaints de ces mesures qui ont provoqué beaucoup des pertes économiques pour la République Dominicaine¹⁵²¹.

Étant donné que les autorités haïtiennes ont fermé le marché binational et face aux différentes critiques des figures internationales, le président Danilo Medina s'est montré sensible à la défense d'une politique migratoire : « *nous n'allons pas permettre à cette campagne sale qui nous discrédite et continue à faire la sourde oreille quant à toutes les garanties que nous avons établies pour protéger la population et que l'on nous accuse d'une*

¹⁵¹⁹*Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato, op.cit., p. 29 : « El establecimiento y desarrollo del comercio fronterizo basado en el intercambio comercial entre las dos colonias ».*

¹⁵²⁰*Univisión Noticias, « Tensiones entre Haití y República Dominicana », Edición Nocturna con María Elena Salinas y Jorge Ramos, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=3ytZfEFdBHo>, consultée le 10/07/2019. Il est écrit sous la vidéo : « Haití cerró el mercado binacional en la frontera de República Dominicana en represalia por repatriaciones/Haïti fermait le marché binational à la frontière de la République Dominicaine en guise de représailles pour le rapatriement ».*

¹⁵²¹*CDN, « Haitianos no asisten al mercado binacional Pedernales en represalia de nuevas medidas », Noticias Ahora, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=vjUum4PDMd8>, consultée le 10/07/2019.*

crise humanitaire inexistante »¹⁵²². Dans un contexte économique fragile, les frontières haïtiano-dominicaines sont toujours « dominicanisées » parce les activités économiques sont réalisées en faveur de la République Dominicaine et « déhaïtianisées », car ces relations se font en défaveur d'Haïti.

N'oublions pas que le trafic de personnes est une activité criminelle quotidienne bien organisée, enregistrée dans les zones frontalières, comme à Ouanaminthe/Jimaní, et que ces actes immoraux et criminels qui se faisaient autrefois sur les hommes, se font maintenant sur tout type de personnes et surtout sur les femmes et même sur les enfants. Notons que ces criminels utilisent des enfants, comme les cireurs de chaussures pour faire passer de la drogue dans leur boîte. Ces enfants sont victimes de toutes sortes de crimes comme par exemple sur le pont de la rivière Massacre, à Dajabón, la frontière commune avec la ville de Ouanaminthe, au Nord-Est de la République d'Haïti. Dans un rapport préparé par l'équipe : Solidarité Fwontalye/Service Jésuite aux Réfugiés et Migrants (Haïti), nous pouvons lire :

De janvier à avril 2008, nous avons recensé 1 353, enfants pris dans ce trafic et envoyé en République Dominicaine à partir des villes frontalières suivantes : Mellac, Fort-Liberté, Ferrier, Acul-des-Pins, Ouanaminthe, Capotille et Mont-Organisé. Nous reconnaissons que ce chiffre n'est qu'une approximation de la quantité réelle d'enfants haïtiens victimes du trafic organisé par des délinquants désirant s'enrichir malhonnêtement aux dépens de personnes sans défense. Car les trafiquants utilisent toutes sortes de stratégies pour camoufler leur sale besogne et détourner l'attention des autorités et des observateurs de droits humains présents dans la zone qui sont intéressés à cette question. Solidarité Fwontalye/Service Jésuite aux Réfugiés et Migrants (Haïti) manifeste son indignation devant le sort de ces enfants. Lorsqu'on fait du trafic avec des adultes, nous ne faisons qu'observer la situation, mais quand il s'agit du trafic d'enfants, Solidarité Fwontalye (Haïti) ne saurait être indifférente. Notre devoir est de signaler ces faits aux autorités haïtiennes sur place pour empêcher les trafiquants de partir avec eux en République Dominicaine. [...]. Les trafiquants fonctionnent en réseaux de gangs, composés d'Haïtiens et de Dominicains. La demande d'enfants semble très forte sur le marché dominicain : c'est ce qui donne du travail aux trafiquants haïtiens qui collaborent à cette sale besogne pour gagner de l'argent¹⁵²³.

Cela révèle combien ces deux États sont vraiment faibles pour le contrôle des actes malveillants qui se font entre les frontières. Selon le journal le *Nouvelliste*, les journalistes du *Miami Herald* : Gerardo Reyes et Jacqueline Charles ont montré que ces actes ont évolué en 2010, en raison du séisme qui a frappé Haïti : « [...] depuis le séisme du 12 janvier, plus de 7 300 enfants des deux sexes sont entrés clandestinement en République Dominicaine avec la

¹⁵²²« Tensiones entre Haití y República Dominicana », *op.cit.*, p. 1 « no vamos a permitir que continúe esta campaña sucia y de descrédito que has oído sordos a todas las garantías que hemos establecido para proteger las personas y se prefieran usar una crisis humanitaria inexistente ».

¹⁵²³Solidarite Fwontalye /Service Jésuite aux Réfugiés et Migrants (Haïti), « Haïti-République Dominicaine : Un trafiquant d'enfants surpris en flagrant délit à la frontière », 2008, p.1, <http://www.alterpresse.org/spip.php?article7335#.XQDm54hKjIU>, consulté le 12/06/2019.

complicité de trafiquants ayant profité de leur situation de famine et de désespoir au sein de leurs familles »¹⁵²⁴. Les journalistes du *Miami Herald* : Gerardo Reyes et Jacqueline Charles qui ont enquêté sur la question ont expliqué que ces enfants mineurs sont souvent victimes d'exploitation sexuelle dans la localité de *Boca Chica* (une ville touristique située au Sud de la République Dominicaine). Ce même article rapporte que :

[...], selon des données de Jano Sikse du réseau frontalier (RFJS), qui veillent aux violations des droits de l'homme sur la frontière, les passeurs touchent en moyenne \$80 par personne. Le patron de l'immigration dominicaine, le vice-amiral Sigfrido Pared a dit que les chiffres avancés étaient exacts, puisque même ses services ne traquent pas les passeurs. « Il se pourrait, mais qu'il s'agisse de 10 ou 20 enfants est tout à fait troublant, parce que nous savons que les enfants qu'on traîne ici sont exploités dans les rues par des adultes dominicains et haïtiens. » Les trafiquants ont déclaré au *Herald* qu'ils sillonnaient ouvertement les deux pays avec des caravanes d'enfants, sous la protection de gardes-frontaliers, de soldats et d'agents de l'immigration¹⁵²⁵.

Il semble que stopper ces trafics humains s'avère être difficile à résoudre puisque cela se fait dans un but économique. Le pire, c'est qu'il y a entente entre les employés des zones frontalières. Quelles que soient les activités qui s'effectuent dans les zones frontalières, formelles ou informelles, elles ne font que montrer le retard d'Haïti et l'avancement de la République Dominicaine et que toute activité est réalisée au profit de la République Dominicaine. Par exemple, comme le dit une expression haïtienne, cela coûte la « tête d'un nègre » à un Haïtien de traverser la frontière haïtiano-dominicaine, soit 200 dollars américains pour fouler le sol dominicain. En revanche, un Haïtien détenteur d'un visa français ou nord-américain doit payer 30 dollars américains pour traverser la frontière avec la République Dominicaine. S'il voyage dans un autre pays via l'aéroport international dominicain, il doit payer 55 dollars américains. C'est ce que les autorités de la Direction Générale des Impôts Internes (DGII) dominicaines appellent le : « *pago de estadía/paiement de séjour* »¹⁵²⁶.

En général, les frontières haïtiano-dominicaines sont des lieux de transactions transfrontalières représentant un champ d'activités opérationnelles, formelles et informelles

¹⁵²⁴*Le Nouvelliste*, « Les journalistes du *Miami Herald*, Gerardo Reyes et Jacqueline Charles, Le drame des enfants haïtiens en République Dominicaine », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2010, p. 1, traduit de l'anglais par Belmondo Ndengué, <https://lenouvelliste.com/article/85102/le-drame-des-enfants-haitiens-en-republique-dominicaine>, consulté le 12/06/2019.

¹⁵²⁵*Idem.*

¹⁵²⁶À partir de décembre 2018, le Ministère de l'Intérieur et la Police de la Direction Générale de la Migration dominicaine a décidé d'imposer aux touristes de payer 55 dollars américains comme taxe lorsqu'ils vont traverser les frontières ou passer à l'aéroport international s'ils ont passé plus d'un mois en République Dominicaine. Cependant, si un Haïtien ne serait qu'en transit et aurait passé moins d'un mois en République Dominicaine, les autorités dominicaines ne tiennent pas compte de cela et elles exigent qu'il paye les 55 ? dollars soit environ 2800 pesos selon le taux du jour. Et s'il n'a pas cette somme pour payer cette taxe, elles annulent son voyage.

(contrebande, traversée d'émigrants haïtiens sans papiers, trafic d'enfants haïtiens...) dont les manuels scolaires de notre corpus ne rendent pas compte malgré leur ampleur, comme pour créer une invisibilité des trafics réels quotidiens.

C'est enfer quotidien doit-il faire oublier un possible avenir ?

c. Des enjeux salutaires de l'utopie d'un meilleur-vivre ensemble

Comme beaucoup d'autres Haïtiens et Dominicains qui écrivent sur la situation actuelle, nous avons aussi un rêve, certains dirait une utopie, celle de réunir Haïti et la République Dominicaine contre tous les colonialismes et les exploitations. Ce rêve n'est pas semble-t-il d'actualité... mais nous continuons à le faire...

Nous avons montré que les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de collège et de lycée des deux pays participent de la création d'oppositions et que ce choix est fait, avec quelques variations dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie haïtiens et dominicains.

Haïti et la République Dominicaine partagent le même écosystème insulaire et le même passé colonial. Toutefois, les relations haïtiano-dominicaines sont loin d'être harmonieuses. Il ressort des manuels scolaires de notre corpus que la République Dominicaine accepte son passé et qu'elle omet peu les rapports conflictuels entre Haïti et elle-même alors qu'Haïti préfère l'ellipse historique et ne cherche guère à regarder en face les faits historiques d'une construction de rejets.

Pour ce qui est de la question de l'hégémonie insulaire, la République Dominicaine se réfère beaucoup à son histoire présente afin de mettre en avant son développement économique par rapport au « retard » haïtien. Il n'est point question donc d'une quelconque solidarité entre deux nations partageant un même territoire insulaire et un même passé. En revanche, les manuels scolaires haïtiens n'évoquent rien ou presque de la Saint-Domingue espagnole et de la République Dominicaine actuelle... Comme nous l'avons déjà montré, l'exploitation actuelle de la main-d'œuvre haïtienne en République Dominicaine est à peine évoquée dans un passage du manuel scolaire de 9^e année de la République d'Haïti (4^e en France) : « [...] *l'émigration du paysan vers Cuba et la République Dominicaine pour la récolte de la canne à sucre* [...] »¹⁵²⁷ et n'est pas du tout notée dans les manuels dominicains.

¹⁵²⁷ *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e, op.cit., p. 246.*

Il nous semble qu'il faudrait l'enseigner pour une prise de conscience. Ce manque de responsabilité de l'État haïtien alors qu'il y a une constante pénétration de citoyens haïtiens sur le territoire dominicain à la recherche d'une vie meilleure est problématique. D'ailleurs, l'immigration illégale est rentable pour les élites dominicaines. Le taux démographique haïtien élevé pèse alors sur le poids du chômage et de la pauvreté dans la communauté haïtienne en République Dominicaine. Les voix des organisations locales ne sont pas suffisamment fortes pour atténuer la situation et les diasporas n'interviennent guère pour aider leurs frères à Hispaniola.

Le MINERD et les manuels scolaires dominicains ne consacrent aucune place à l'Haïti actuelle, comme s'ils préféreraient occulter une présence pourtant quotidienne. Les Dominicains veulent que les Haïtiens construisent leurs maisons, leurs églises, leurs ponts, qu'ils coupent leur canne à sucre et occupent tous les emplois les plus méprisés, mais sans faire partie officiellement de la société civile, comme le montre le triste débat actuel de la sentence TC/0168/13, adoptée par le Tribunal dominicain le 23 septembre 2013, qui refuse la nationalité à des Dominicains d'origine haïtienne, et qui sont désormais susceptibles d'être expulsés de la République Dominicaine.

Haïti propose des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie qui présentent son brillant passé hégémonique, mais le présent est occulté, avec de brèves références à partir du gouvernement de Duvalier... Comme le souligne Marc Ferro, l'enseignement de l'Histoire « *avant, pendant et après Hitler* »¹⁵²⁸ existe encore. Marc Ferro montre justement dans les manuels scolaires nazis que l'Histoire offerte aux jeunes est limitée. Les manuels scolaires de notre corpus ne font-ils pas un peu de même ? Rien ne nous semble vraiment fait pour participer à un éventuel rapprochement des futurs citoyens haïtiens et des futurs citoyens dominicains. Les déséquilibres visibles dans la narration d'une Histoire tronquée ne mettent-ils pas alors en péril le vivre-ensemble haïtiano-dominicain d'aujourd'hui et de demain ? En dépit des tensions entre ces pays, grâce à l'éducation, l'œuvre la plus importante de l'humanité, tout serait encore possible...

Aujourd'hui, dans un contexte de relations très conflictuelles entre la République d'Haïti et la République Dominicaine, l'idéologie trujilliste continue à perdurer dans le discours identitaire de l'élite intellectuelle dominicaine. La peur de l'haïtianisation, l'un des fondements

¹⁵²⁸Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier, *op.cit.*, p. 129.

de cette idéologie, s'étend dans l'imaginaire identitaire actuel des Dominicains, notamment par le biais de l'idée d'une invasion « pacifique » des Haïtiens sur le territoire dominicain.

Il revient aux autorités éducatives concernées d'Haïti et de la République Dominicaine d'enseigner aux enfants la réconciliation et la paix pour former de futurs citoyens répondant aux besoins de ces deux Nations. La question de leurs rapports présents et à venir (et pas seulement passés) mérite donc d'être davantage posée dans les institutions scolaires, plus précisément dans les manuels scolaires et au quotidien pour que vive l'utopie salutaire d'un désir de vivre-ensemble.

Conclusion

Les termes « identité », « nationalisme » et « patriotisme » sont au cœur des questions actuelles concernant l'île d'Hispaniola. Les conflits culturels et identitaires haïtiano-dominicains s'enveniment au fur et à mesure comme l'a récemment démontré la crise de la sentence TC/0168/13. D'après le MENFP d'Haïti -qui a toujours souligné dans ses documents officiels, dans les programmes officiels ou les plans décennaux- son souhait de bonne formation, et d'après le MNERD, qui lui aussi dans ses documents légaux dit souhaiter offrir au peuple dominicain une école plus pragmatique avec la préconisation d'une vision d'une éducation de qualité, le but éducatif de ces deux pays serait... le même. Pourtant, ces idées sont loin d'être appliquées au quotidien où, nous l'avons montré, c'est le choix de l'opposition qui prédomine. Vu le contexte de partage d'une même île, ces politiques éducatives peuvent-elles envisager vraiment une éducation de bonne qualité sans se soucier de ce qui est national et insulaire à la fois ?

Il est primordial de recréer une école haïtienne et une école dominicaine qui ne contribuent pas à opposer les deux identités haïtienne et dominicaine. Cette politique qui devrait être prioritaire en République d'Haïti et en République Dominicaine ne ressort pas dans les choix faits à l'heure actuelle dans les programmes officiels et dans les manuels scolaires. Notre enquête sur le terrain a montré aussi les incohérences, voire l'hypocrisie de la pratique de nombreux enseignants. Les programmes officiels sont une chose, la façon de les appliquer une autre. Les efforts vers l'interculturalité du Centre Bonó mériteraient d'être suivis à une plus grande échelle.

Il faut rappeler que l'éducation est un droit et un bien public d'accès universel et d'équité, orienté vers la construction d'une citoyenneté à part entière par une formation complète de personnes conscientes de leurs droits et de leurs devoirs ; et ce, pour servir et valoir

en tous lieux. La vision des États haïtien et dominicain devrait donc être de l'ordre de la démocratisation nationale et insulaire pour favoriser l'excellence des deux peuples de cette même île. Le processus démocratique et les avancées économiques en dépendant également. La conscience de cette réalité devrait se constituer tant en Haïti qu'en République Dominicaine ou être prise en compte pour éradiquer ces conflits répétés, physiques et symboliques, induits par les questions d'identités raciales et culturelles qui rongent le vivre-ensemble de ces peuples.

CONCLUSION GÉNÉRALE

1. Démarches méthodologiques
2. Les écoles haïtiennes et dominicaines renforcent la reproduction des inégalités sociales
3. Participation des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti et de la République Dominicaine dans les conflits dominico-haïtiens
4. Les oppositions identitaires et les enjeux de l'utopie d'un meilleur vivre-ensemble

Notre réflexion a porté sur la représentation de l'Autre haïtien et de l'Autre dominicain dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti et de la République Dominicaine du niveau collège au niveau lycée. Nous avons découpé notre étude en trois parties, à savoir pour la première partie : la mise en valeur des contextes théoriques, historiques et sociopolitiques des systèmes éducatifs en République d'Haïti et en République dominicaine et pour la seconde partie : l'étude précise des manuels scolaires de ces deux pays, depuis 2000, en comparant les orientations étatiques officielles et la réalité transcrite dans ces ouvrages. Enfin, dans une troisième partie, nous nous sommes intéressé à ce qui ressort de ces manuels scolaires quant à la construction des identités, des nationalismes ou des patriotismes en Haïti et en République Dominicaine.

Notre thèse a abordé de manière critique la représentation de l'Autre et ses enjeux socio-politiques entre deux pays partageant la même île et se tournant chaque fois plus le dos, à partir de l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie, deux disciplines qui invitent à questionner justement les évolutions des rapports et les relations entre les États en particulier et entre les peuples en général. Il s'est donc agi d'appréhender le niveau de distanciation ou d'interaction entre ces deux pays voisins ayant donc une histoire coloniale commune et partageant les mêmes frontières et le même espace géographique insulaire. Nous avons alors questionné les origines

de ces deux États et de ces deux peuples : haïtien et dominicain et leurs difficiles relations, entre passé et présent, en vue d'interroger ainsi les perspectives d'avenir.

À partir notamment des théories d'Émile Durkheim, de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron, nous avons considéré non seulement l'École comme une machine de socialisation et d'inclusion, mais aussi comme étant d'une contribution fondamentale dans les représentations de soi et de l'Autre. Les travaux antérieurs d'Alain Choppin, de Gabriela Ossenbach, de José Rodriguez et de Marlène Marty sur les manuels scolaires nous ont fort aidé pour mener à bien cette recherche autour de la représentation de l'Autre dans les manuels scolaires. Rappelons avec Rainer Rubira-García et Belén Puebla-Martínez que : « *Les représentations facilitent dans une large mesure la production et la reproduction de réalités sociales, car elles-mêmes sont le résultat de ces réalités* »¹⁵²⁹.

Afin d'appréhender cette production et reproduction des réalités sociales, nous avons analysé les 14 manuels scolaires de notre corpus, des éditions de 2009 à 2014 de Wesner Emmanuel (République d'Haïti) et de l'équipe d'investigations pédagogiques de la maison d'éditions Santillana (République Dominicaine) à partir de la *GroundedTheory*/Théorie ancrée et à partir de la méthode qualitative, selon le modèle KVP ou encore avec les *Cultural Supportive Tools (CST)*/Outils de support culturel. Nous avons écouté des nouvelles et des émissions (re)diffusées par les médias dominicains et haïtiens et nous avons lu notamment des journaux traitant de ce sujet. Nous avons ensuite présenté les constructions identitaires en posant le problème de l'exacerbation des nationalismes chez les Haïtiens et les Dominicains.

L'utilisation de questionnaires ouverts a été aussi privilégiée selon la méthode « boule de neige ». Cela nous a permis d'obtenir l'observation participante d'enseignants d'Histoire et de Géographie, haïtiens et dominicains, et de mieux percevoir en direct, entre dits et non dits, les difficultés d'un vivre-ensemble fondées sur des représentations de l'Autre proposées aux apprenants par les enseignants.

Il nous semble alors important de rappeler l'approche de Frank Collin, Jean Moomou et Caroline Seveno, présentée dans l'introduction de leur excellent ouvrage : *Éduquer en pays dominés (Afrique, Amériques, Europe)* auquel il nous a été fait l'honneur de contribuer :

¹⁵²⁹« Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinario concluso », *op.cit.*, p. 5 : « *Las representaciones facilitan la producción y reproducción de realidades sociales en buena medida, porque ellas mismas son el resultado de esas realidades* ».

À mesure que le monde se globalise, mais que se confirme, conjointement, l'émergence de pays autrefois sous l'influence des puissances coloniales, s'affirme toujours davantage, chez ces nations émancipées, le besoin d'une renaissance culturelle, l'aspiration à une identité propre, le désir d'une éducation adaptée. Car l'éducation, plus que l'instruction, qui est une indispensable transmettrice des savoirs, repose sur la possibilité qu'ont les consciences d'éclorre et de se parler sur un pied d'égalité, dans un mutuel respect. Atteindre à cette maturité relève d'un éveil nécessaire sur soi, le proche, comme sur l'Autre d'ailleurs¹⁵³⁰.

Il ressort en tous les cas de cette thèse qu'à l'heure actuelle les écoles haïtiennes et dominicaines renforcent la reproduction des inégalités sociales entre ces deux pays ainsi que le rejet de l'Autre. Nous avons en effet abordé la transmission des héritages socioculturels dans le domaine éducatif et les traces laissées par le système esclavagiste et colonial depuis la fondation du système éducatif de chacun de ces deux pays (Haïti en 1804 et la République Dominicaine en 1844). Notre approche s'inscrit dans le sillage de la pensée décoloniale et, ce faisant, interroge la colonialité des pouvoirs et des savoirs.

Nos analyses à propos de ces systèmes éducatifs ont montré comment l'École, en tant qu'institution, ne répond principalement qu'à la demande des classes bourgeoises et moyennes. L'enseignement, en tant que machine de socialisation intergénérationnelle constitue alors plutôt un système de reproduction des inégalités sociales contribuant dès lors à la perdurance de rapports de domination et de division, et ce tant dans la société haïtienne que dominicaine. Dans les rapports de l'UNESCO de l'année 2010, il est d'ailleurs dit que :

Le plus grand défi de la région en matière d'enseignement primaire est de permettre aux élèves qui vivent dans les zones rurales ou dans des situations d'extrême pauvreté ou qui appartiennent à des groupes autochtones, lesquels font partie des secteurs les plus marginalisés de la population, d'accéder à un enseignement primaire de qualité et de terminer ce premier cycle d'éducation, acquérant ainsi les compétences qui leur permettront de poursuivre de façon appropriée dans l'enseignement secondaire, lequel devient de plus en plus important pour sortir de la pauvreté¹⁵³¹.

Par conséquent, il ressort qu'une majeure partie de la population de chaque partie de cette unique et même île n'est pas encore en mesure de diriger sa destinée ni même d'y réfléchir. Puisqu'il ressort ainsi qu'après les indépendances haïtienne (1^{er} janvier 1804) et dominicaine (27 février 1844), le passé colonial est d'un poids prégnant dans les systèmes éducatifs d'Hispaniola, les instructions publiques haïtienne et dominicaine ont été sacrifiées au profit des intérêts particuliers, la lumière est alors faite sur les inégalités sociales et scolaires qui se

¹⁵³⁰ *Éduquer en pays dominé (Afrique, Amériques, Europe)*, Paris, Éditions Karthala, Préface de Yanick Lahens, *op. cit.*, p. 1.

¹⁵³¹ « L'éducation pour tous Rapport régional 2012 pour les l'Amérique Latine et Caraïbes, Réunion mondiale sur l'éducation pour tous », *op. cit.* p. 21.

perpétuent jusqu'à aujourd'hui. Dans ces analyses il est montré que les réformes éducatives, tout au long des années antérieures, voulaient à priori être une politique prioritaire pour le bien-être des pays d'Haïti et de la République Dominicaine pour la construction de ces peuples, mais que vu l'échec actuel, ces deux systèmes éducatifs haïtien et dominicain se voient confrontés à de grands défis. L'importance vitale de l'éducation dans la formation socio-intellectuelle et culturelle de la femme et de l'homme haïtiens et dominicains demanderait que les autorités concernées se donnent les moyens de relever le défi de l'ignorance et des rejets stéréotypés, plus particulièrement encore en Haïti où la situation socio-économique est beaucoup plus préoccupante. Encore faut-il que cela soit un projet réel en vue de préserver un minimum de paix sociale...

Nous avons donc questionné la participation des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de la République d'Haïti et de la République Dominicaine dans les conflits dominico-haïtiens, car l'enseignement de ces disciplines contribue grandement à la formation des mentalités. Les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie en République d'Haïti et en République Dominicaine sont réalisés selon les programmes officiels qui répondent aux choix idéologiques de chaque État. En ce qui concerne la pédagogie, les manuels dominicains montrent que celle-ci est différente de la pédagogie haïtienne. L'Histoire et la Géographie nationale et l'Histoire et la Géographie régionale sont mieux abordées dans les manuels scolaires dominicains, les exercices sont plus pratiques, il y a beaucoup plus de documents iconographiques, et de surcroît en couleur... que dans les manuels scolaires haïtiens. Une différence de qualité tant dans la forme que dans le fond existe indéniablement entre les manuels scolaires de ces pays, au détriment d'Haïti.

Ce sont des représentations biaisées de l'altérité haïtienne et dominicaine qui sont transcrites dans les programmes officiels et dans les manuels scolaires de la 2^{ème} moitié du XX^e siècle ou du début du XXI^e siècle. Les manuels scolaires dominicains de Niveau Basique (soit le niveau collège en France) traitent de la Révolution haïtienne (1789-1791) et même de la présidence d'Elie Lescot (1946) comme le font les manuels haïtiens de niveau fondamental (niveau collège en France). Les manuels dominicains de Niveau Basique (niveau collège en France) traitent pour leur part des faits historiques des périodes préhistoriques et coloniales jusqu'au deuxième gouvernement du PLD : Parti de la Libération Dominicaine (2004-2008), présidé par Leonel Fernández.

L'enseignement de la Géographie a une réelle cohérence avec la réalité actuelle dominicaine. Ces manuels scolaires ont donc une approche contemporaine réelle. Ce n'est pas

pour autant que les difficultés concrètes, notamment dans les zones frontalières sont traitées. Et pour ce qui est des faits historiques des manuels scolaires de Niveau Intermédiaire (niveau lycée en France), cela va de l'origine de l'humanité jusqu'aux périodes du gouvernement Danilo Medina (2012). La question géographique est d'ailleurs traitée différemment par rapport aux manuels scolaires d'Haïti, car les manuels scolaires de la République Dominicaine s'intéressent à l'organisation de l'espace, du paysage et du territoire de l'île d'Hispaniola sans nier les îles adjacentes, les chaînes de montagne ou les plaines... d'Haïti.

Toutefois, nous avons trouvé dans les manuels scolaires dominicains des exagérations dans l'enseignement concernant l'Histoire d'Haïti et des erreurs de dates telles que le 4 janvier 1804 mis à la place de 1^{er} janvier 1804 (date de l'indépendance d'Haïti), octobre 1807 mis à la place d'octobre 1806 (date de la mort de J.-J. Dessalines) ou encore le fait que ces manuels scolaires évoquent une indépendance définitive d'Haïti en... 1820.

Les périodes historiques traitées montrent que l'Histoire narrée dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de niveau fondamental haïtien (de niveau collège en France) commence avec la Préhistoire, s'entend sur la période coloniale et s'arrête à la crise de 1946, sous le président Elie Lescot en Haïti. Nous avons alors constaté que les manuels scolaires haïtiens de niveau collège ne traitent pas du tout de la période contemporaine, pas même des périodes si marquantes des Duvalier (1957-1986). Cela peut aussi montrer combien, dans les manuels haïtiens, l'Autre dominicain est nié puisqu'il n'apparaît pas. D'ailleurs, le récit officiel de l'Histoire nationale dans les manuels haïtiens de niveau secondaire (niveau lycée en France) commence à partir du début de la période révolutionnaire (1789), s'arrête à l'époque de Daniel Figolé (1957) et n'aborde pas les Duvalier (1957-1986), ce qui confirme une oblitération volontaire des réalités socio-politiques contemporaines.

La genèse de la division entre ces pays occupant les deux versants d'une même île remonte aux aléas de la colonisation, implantée par les « Nations civilisatrices » française et espagnole, lesquelles constituent des modèles toujours en vigueur en Haïti et en République Dominicaine qui font perdurer dans les manuels scolaires des « couples » d'opposition : Noirs/Mulâtres, Noirs/Blancs, citadins/paysans, élite/peuple, riches/pauvres... À partir de la revendication de la fondation des deux Nations, en 1804 pour Haïti et en 1844 pour la République Dominicaine, les manuels scolaires d'Haïti préconisent « l'haïtianité », avec une africanité et la défense d'une identité noire attenante alors que la République Dominicaine prône la « dominicanité », soit une identité blanche (voire indienne) et catholique.

Ces manuels scolaires d'Histoire et de Géographie véhiculent de nombreux stéréotypes, sources possibles de nouveaux conflits. L'idée glissantienne selon laquelle : « *toute identité s'étend dans un rapport avec l'Autre* »¹⁵³² n'apparaît pas dès lors, actuellement, possible entre ces deux pays partageant un même territoire insulaire. Ces stéréotypes se construisent à partir de l'omission quasi-totale de la République Dominicaine faite dans les manuels d'Haïti. Par exemple, les cartes géographiques de l'île ne représentent qu'une demi-île et ne permettent pas de ce fait même d'imaginer la proche présence de l'Autre haïtien. L'idée d'île commune n'apparaît qu'en utilisant le terme amérindien d'*Ayiti/Quisqueya/Bohio* qui permet ainsi d'introduire le nom de la colonie de Saint-Domingue française. L'idée d'une demi-île n'apparaît qu'en utilisant le terme République d'Haïti sans évoquer la République Dominicaine.

La République Dominicaine retient pour sa part une représentation orientée des faits historiques et nie l'Histoire présente d'Haïti. Certaines dates-clés sont sans cesse privilégiées comme celle de la période de la domination haïtienne en République Dominicaine entre 1822-1844 avec son lot de violences ou encore la date de 1937 avec le massacre *cotorrito-perejil* qui est aussi un moment de violences terribles. Les manuels scolaires dominicains évoquent l'héritage indélébile des Africains et apparaît à chaque fois la peur de la couleur noire en République Dominicaine. De ce fait, les manuels scolaires montrent la porosité entre patriotisme et nationalisme et la perpétuation d'un récit historique de la vengeance et de la revanche. Ne forment-ils pas alors à des nationalismes exacerbés ?

Notre recherche a mis en évidence que les écoles de l'île d'Hispaniola sont des machines d'inclusion et d'exclusion où la problématique des inégalités sociales et/ou des inégalités scolaires est criante. Le partage historique de l'île pèse encore sur les problématiques de la frontière et de l'île. Pourtant, les aspects conflictuels contemporains comme l'immigration et les conflits frontaliers sont occultés dans ces manuels scolaires d'Histoire et de Géographie.

En voulant mieux comprendre le poids des systèmes éducatifs haïtien et dominicain dans les constructions culturelles et identitaires, nous avons pu montrer combien les manuels scolaires de notre corpus ne participaient pas ou guère à la construction d'un meilleur vivre-ensemble actuel. Nous pensions initialement découvrir force stéréotypes ou mises en avant de supériorités de part et d'autre, mais il est apparu que les stéréotypes et la question de la suprématie noire/blanche sont en fait peu présents dans les manuels, car c'est plutôt le recours

¹⁵³² *Poétique de la Relation, Poétique III, op. cit., p. 23.*

à l'ellipse qui est privilégié. Ce choix de l'absence pour nier la présence si proche atteint même le choix de la non-existence de la République Dominicaine pour Haïti et passe par une « réécriture » historique privilégiant la violence pour la République Dominicaine.

Il ressort par conséquent que les apprenants de cette même île s'imprègnent chacun d'une représentation de l'Autre à partir d'un enseignement de l'Histoire et de la Géographie bien différent malgré leurs liens historiques et géographiques. Les choix idéologiques sont prégnants et visent plus à opposer qu'à unir.

Nous notons également que les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti, du collège au lycée, reproduisent les stéréotypes raciaux de la pensée occidentalocentrée. Peu remaniés, les manuels scolaires d'Haïti « datent » dans tous les sens du terme : coquilles, programmes anciens, pas de conceptualisation propre... La République Dominicaine devance Haïti dans l'élaboration des programmes des manuels scolaires en général et dans la restitution des faits historiques et, en particulier, dans une mise en forme bien plus attractive. Ces manuels se rejoignent en revanche dans le fait qu'ils ne prônent pas l'unité ou le respect insulaire et transcrivent un repli social et identitaire transmis aux apprenants d'Haïti et de la République Dominicaine. Les analyses des manuels de notre corpus ont donc montré que l'omission de la représentation de l'Autre en Histoire et en Géographie est faite sciemment. Les manuels scolaires de la République Dominicaine font toutefois le choix de parler à leurs apprenants du passé haïtien et même des dictatures du XX^e siècle, mais en occultant le problème migratoire actuel et le rejet des Dominicains envers les Haïtiens.

Jacques-Michel Gourgues dans : *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité*¹⁵³³ montrait déjà que les savoirs haïtiens étaient construits à partir des savoirs coloniaux, ce qui empêche de parler d'un imaginaire haïtien proprement dit. Et Ángel Hernández a écrit : *Libros de texto y su rol en la educación (dominicana)/Les manuels scolaires et leur rôle dans l'éducation (dominicaine)*¹⁵³⁴ où il rappelle que les textes scolaires de cette société parlent beaucoup de la pigmentocratie occidentale qui empêche d'inculquer des valeurs nationales dominicaines. Notre recherche propose pour sa part un diagnostic réunissant les deux systèmes éducatifs et une analyse comparative d'un corpus de manuels scolaires d'Histoire et de Géographie des deux parties de l'île et de questionnaires remis aux enseignants. Cette

¹⁵³³ *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité, op. cit.*, p.11-15.

¹⁵³⁴ « *Libros de texto y su rol en la educación* », *op. cit.*, p. 1.

analyse comparée met en exergue des mécanismes de construction sur la longue durée du rejet...

En somme, une éducation à l'altérité entre les apprenants haïtiens et dominicains est loin d'être à l'ordre du jour. Les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de collège et de lycée, dans ces deux pays, présentent un caractère d'opposition fort éloigné d'une éducation à l'interculturel ou à la solidarité binationale. Les connaissances transmises dans ces manuels scolaires ont donc besoin, nous semble-t-il, d'être décolonisées pour pouvoir offrir une adaptation qui réponde aux besoins de ces deux peuples. Ces oppositions identitaires, transcrites dans les manuels scolaires, montrent l'enjeu (et l'urgence) de développer une utopie du vivre-ensemble.

L'hypothèse de réflexion que nous posons au début de notre recherche consistait à interroger les idéologies véhiculées et les formes d'expressions des choix politiques, culturels et identitaires dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de niveau collège au lycée en Haïti et en République Dominicaine. Il est à rappeler que les problèmes posés par les écoles de l'île d'Hispaniola en général et par les manuels scolaires en particulier questionnent la domination entre les peuples et la stratification sociale instituée depuis la colonisation européenne. Depuis la séparation en 1844, les Dominicains pensent qu'ils sont « plus Blancs » que les Espagnols et bien sûr que les Haïtiens. Ces questions liées au fondement de l'identité de cette île poussent encore aujourd'hui ces deux peuples à se tourner le dos. Édouard Glissant rappelle les oppositions entre l'Occident et le colonisé où le dominant voit le colonisé comme ennemi. L'Haïtien et le Dominicain considèrent que l'Autre, issu de la même île, mais lié à une histoire coloniale ayant donné des cultures différentes, est comme un « contraire ou un opposé », c'est-à-dire qu'il renvoie au principe d'une limitation¹⁵³⁵. « *Le vrai travail de la décolonisation aura été d'outrepasser cette limite* »¹⁵³⁶ nous rappelle Édouard Glissant.

Plus d'un s'est inquiété pour le futur de l'île d'Hispaniola, car elle ne s'arrête pas encore de pleurer en raison des conflits culturels et identitaires haïtiano-dominicains qui s'enveniment au fur et à mesure comme l'a récemment démontré la crise de la sentence TC/0168/13. Puisque les identités des Haïtiens et des Dominicains sont toujours en constante construction, nous pensons que l'éducation peut aider à ce que grandisse une nouvelle génération, consciente de cette situation conflictuelle. Comme il est prôné dans les documents officiels, dans les programmes officiels ou les plans décennaux du MENFP et du MNERD d'offrir aux peuples

¹⁵³⁵ *Poétique de la Relation, Poétique III, op.cit.*, p. 29.

¹⁵³⁶ *Idem.*

de l'île une école plus pragmatique avec une éducation de qualité, nous espérons que surgiront de nouvelles idées qui favoriseront un échange ou un dialogue insulaire réel au lieu du développement du choix de l'opposition.

Vu les difficultés mises en évidence, un travail serait nécessaire tant dans le système éducatif haïtien que dominicain, un travail en collaboration serait même le bienvenu entre le MENFP haïtien, le MINERD dominicain et les élaborateurs des manuels scolaires afin de permettre un apprentissage de l'Histoire et de la Géographie qui œuvre pour une réconciliation, un meilleur vivre-ensemble et, en fin de compte, qui favorise le développement de ces deux pays qui connaissent de réelles difficultés.

La perspective de réconciliation des peuples de ces deux versants de l'île exige non seulement la plus grande participation des deux États, mais aussi celle de chaque citoyen haïtien et de chaque citoyen dominicain, qu'il soit à l'intérieur de l'île ou qu'il vive dans les communautés diasporiques. C'est pourquoi, nous envisageons de continuer à nous engager dans l'approfondissement de nos analyses et à poursuivre notre comparaison avec d'autres manuels scolaires haïtiens et dominicains pour pouvoir réfléchir quant à la conception de futurs programmes. Nous pensons également aborder par des entrevues les « *caractéristiques socio-professionnelles* »¹⁵³⁷ des enseignants et ainsi questionner en profondeur la formation pédagogique de base, les niveaux académiques et les formations académiques des enseignants en Haïti et en République Dominicaine. Il s'agira également de mieux questionner la représentation sociale des textes scolaires, soit : « *la façon dont les enseignants représentent mentalement le texte scolaire, non pas comme une représentation individuelle, mais collective* »¹⁵³⁸. Une étude des responsables des centres de recherche pourra nous renseigner sur les moyens financiers et les infrastructures (centre de recherche en Histoire et Géographie, bibliothèques...) alloués pour la recherche dans chacun de ces pays.

En définitive, interroger d'avantage la construction des manuels scolaires haïtiens et dominicains permet de questionner en profondeur la pensée de l'Autre (et notamment de l'Occident) chez ceux-ci et d'évaluer l'état des relations haïtiano-dominicaines pour envisager de repenser les liens entre les futurs citoyens de ces deux pays réunis, qu'ils le veuillent ou non..., sur une même île. Il nous semble en effet nécessaire de percevoir un rapport dialectique

¹⁵³⁷ « Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación », *op.cit.*, p. 336.

¹⁵³⁸ *Idem* : « *La representación social del texto escolar: alude a cómo los docentes se representan mentalmente el texto escolar, no como una representación individual, sino colectiva* ».

et un dépassement des mentalités coloniales avec une émergence de relation insulaire comme : « *Le Divers, qui n'est pas chaotique ni stérile, signifie l'effort de l'esprit humain vers une relation transversale, sans transcendance universaliste* »¹⁵³⁹. « (...) *Le Divers établit la Relation* »¹⁵⁴⁰, ce qui est évidemment plus facile à dire depuis l'extérieur... Échapper à la persistance des comportements de la pensée verticale coloniale dotée d'une « violence interculturelle »¹⁵⁴¹ est une perspective de réajustement des pensées et des mentalités qui permettrait de lutter contre le rejet de l'Autre haïtien ou de l'Autre dominicain. Pablo Mella parle dans ce cas de : « *violencia monocultural/violence monoculturelle* »¹⁵⁴² et les efforts que ce philosophe dominicain développe pour lutter contre le rejet des Haïtiens en République Dominicaine, depuis notamment la décision de ne pas reconnaître la nationalité dominicaine sur plusieurs générations avec la sentence TC/0168/13..., méritent d'être soulignés pour qu'une nouvelle voie soit possible alors que la souffrance de part et d'autre de la frontière est réelle.

Notre enquête sur le terrain nous a permis d'appréhender l'hypocrisie de la pratique de nombreux enseignants, et elle nous a permis de découvrir les efforts du Centre Bonó dont les chercheurs cherchent à démanteler le sentiment raciste des Dominicains envers les Haïtiens, en vue de développer une culture de paix. Alors, les efforts vers l'interculturalité du Centre Bonó mériteraient d'être vulgarisés et d'être suivis à une plus grande échelle. Notons aussi qu'il y a les efforts du groupe de chercheurs de la Fondation Juan Bosch qui, eux-aussi, font partie de ceux qui œuvrent pour que (re)naisse l'utopie d'un vivre-ensemble apaisé entre la République d'Haïti et la République Dominicaine.

Les manuels scolaires et l'éducation interculturelle ne sont-ils pas des leviers d'avenir (utopique ?) pour un vivre-ensemble qui permettrait d'aider à dépasser les marginalisations réelles de ces deux pays dont les peuples souffrent de misère économique et souvent intellectuelle du fait d'une École défailante ?

¹⁵³⁹*Le discours Antillais, op.cit.*, p. 190.

¹⁵⁴⁰*Idem*

¹⁵⁴¹Nous soutenons l'idée que tout comportement contre la convivialité est une violence interculturelle.

¹⁵⁴²*Derecho, Soberanía, Educación. Interculturalidad Reflexiones desde el contexto dominicano, op. cit.*, p. 16 : « Esta práctica del derecho, que no comprende la diversidad cultural dominicana, se puede enjuiciar éticamente como parte de lo que podría llamar « violencia monocultural ». (...) La « noción violencia » monocultural se refiere a los aspectos de la violencia estructural relacionados con la exclusión social producto de los remanes de la pureza de sangre » : « Cette pratique du droit, qui n'inclut pas la diversité culturelle dominicaine, peut être jugée de manière éthique dans le cadre de ce qu'elle pourrait appeler la violence monoculturelle. La notion de « violence monoculturelle » fait référence aux aspects de la violence structurelle liée à l'exclusion sociale résultant des vestiges de la pureté du sang ».

BIBLIOGRAPHIE

Corpus des manuels scolaires

***République Dominicaine**

- El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., *El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica*, Perú, Word color Perú S.A, 2010.
- El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica*, Santo Domingo, Editora Corripio, S.A.S, 2014.
- El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica*, Santo Domingo, Editora Corripio, C. por A, 2008.
- El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., *Sociedad 1, El libro Historia y Geografía Universal, Primero de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013.
- El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., *Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013.
- El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013.
- El equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., *Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato*, Santo Domingo, Editorial Santillana, Primera edición, 2013.

***République d'Haïti**

- EMMANUEL Wesner, *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPPEmanuel, 2011.
- EMMANUEL Wesner, *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPPEmanuel, 2010.
- EMMANUEL Wesner, *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPPEmanuel, 2009.
- EMMANUEL Wesner, *Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 3^{ème}*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPPEmanuel, 2010.
- EMMANUEL Wesner, *Histoire-Géographie, classe de 2^{nde}*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPPEmanuel, 2014.

- EMMANUEL Wesner, *Histoire-Géographie, classe de Rhéto*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPP Emmanuel, 2014.
- EMMANUEL Wesner, *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II*, Port-au-Prince, éd. Collection W2YPP Emmanuel, 2010.

Éducation et manuels scolaires

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF (Que sais-je?), 2013 (4^{ème}éd.).
- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine et PORCHER Louis, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2001.
- BAUTIER Élisabeth et RAYOU Patrick, *Les Inégalités d'apprentissage*, Paris, PUF, 2013(2009).
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude,
 - Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1971 (1964).
 - La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- BRUTUS Edner, *Instruction publique en Haïti, 1492-1945*, tome 1, Port-au-Prince, Édition Panorama, 1948.
- CANDIO Datrice, Mémoire de Master II : *À propos de la représentation de l'Histoire et de la Géographie dans les manuels scolaires de la République d'Haïti et de la République Dominicaine au collège*, sous la direction de Cécile BERTIN-ELISABETH, Schœlcher, Université des Antilles, 2016.
 - « Éduquer à s'opposer ? À propos des représentations de l'Autre haïtien et/ou dominicain dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie d'Haïti et de la République Dominicaine », in : Frank Collin, Jean Moomou et Caroline Seveno, *Éduquer en pays dominé (Afrique, Amériques, Europe)*, Paris, Éditions Karthala, 2019, p. 263-288.
- CHOPPIN Alain et CLINKSPOOR Martine, *Les manuels scolaires en France, textes officiels 1791-1992*, Paris, Institut National de recherche pédagogique, 1993.
- COLLIN Frank, MOOMOU Jean et SEVENO Caroline, *Éduquer en pays dominé (Afrique, Amériques, Europe)*, Préface de Yanick Lahens, Paris, Éditions Karthala, 2019.
- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, 2018.

- Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec, *L'éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987.
- DÍAZ SANTANA Miriam, *Educación Modernización Social en República Dominicana, Un análisis sociológico del Plan Decenal*, Santo Domingo, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 1996.
- DURKHEIM Émile,
 - Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige, 2016 (1^{ère} édition : Librairie Félix Aican, 1922).
 - L'éducation morale*, Paris, éditions Fabert (Collection pédagogie du monde entier), 2005.
- ESTELA HENRÍQUEZ Ana (et coll.), *Reinventar la escuela, ¿qué opciones ?, Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en la República Dominicana*, Santo Domingo, Oficina de la UNESCO, Editora Centenario, 2003.
- FERNÁNDEZ Jorge Max, *Sistema educativo dominicano: diagnóstico y perspectivas*, Santo Domingo, Instituto tecnológica de Santo Domingo, 1980.
- FRANCO Franklin, « El problema racial dominicano en los textos escolares », in : *República Dominicana y Haití: el derecho a vivir*, Santo Domingo, Fundación Juan Bosch, Colección Bosch Vive, 2014 (Segunda edición).
- FRANÇOIS Pierre Enocque, *Politiques éducatives et inégalités des chances en Haïti*, Port-au-Prince, Édition de l'Université d'État d'Haïti, 2010.
- FRANÇOIS-MARIE Gérard et XAVIER Roegiers, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Paris, De Boeck, 1993.
- Frères de l'Instruction Chrétienne, *Instruction Civique et Morale, Cours Moyens : J'aime Haïti*, Port-au-Prince, Maisons Henri Deschamps, 2018 (1987).
 - M'ap li ak kè kontan* n° 2, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps, 2018 (1985).
- GOURGUES Jacques-Michel, *Les manuels scolaires en Haïti, outil de la colonialité*, Paris, L'Harmattan, 2016.
- ITTI Eliane, *L'Image des civilisations francophones dans les manuels scolaires*, Paris, Éditions Publibook, 2003.
- JOIN Louis Auguste, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti*, Paris, L'Harmattan, 2006.
- La educación escolar en la dictadura de Trujillo (1930-1961)*, Santiago, Informando al mundo, 2015.

- MARTY Marlène, *Les politiques d'éducation en Amérique Centrale, manuels scolaires et paradoxes du multiculturalisme officiel (1980-2000)*, Paris, Presses Universitaires de Perpignan, Centre de Recherche Ibériques et Latino-Américains de l'Université de Perpignan (CRILAUD), 2014.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), *Curriculum de l'École Fondamentale, Programme Pédagogique Opérationnel 3^e Cycle*, Port-au-Prince, MENFP, 1989-1990.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de l'Enseignement Secondaire, *Histoire d'Haïti 3^e/Plan d'étude (3^e)*, 2016-2017 et *Géographie Générale 3^e/Plan d'étude (3^e)*, 2016-2017.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de l'Enseignement Secondaire, *Histoire d'Haïti 2^{de}/Plan d'étude (Seconde)*, 2016-2017 et *Histoire Générale 2^{de}/Plan d'étude (Seconde)*, 2016-2017.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de l'Enseignement Secondaire, *Programme Pédagogique Opérationnel, Histoire d'Haïti Rhéto/Plan d'étude (3^e)*, 2016-2017.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, *Documents d'orientations, Politique Nationale de Formation des Enseignant(e)s et des Personnes d'Encadrement (PNF/EPE)*, Port-au-Prince, UNESCO, 2018.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction de l'Enseignement Secondaire, *Histoire d'Haïti Philo / Plan d'étude (Philo)*, 2016-2017.
- Ministère Éducation Nationale de la Formation Professionnelle (MENFP), *Programmes de Sciences Sociales du Nouveau Secondaire*, Port-au-Prince, MENFP, 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, *Programme détaillé des Sciences Sociales, Histoire Nationale-Secondaire II*, Port-au-Prince, Direction de l'Enseignement Secondaire, 2010.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), *Educación para Todos Evaluación en el Año 2000, Informe Nacional*, República Dominicana, 2000.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana Oficina Nacional de Planificación y Desarrollo Educativo Dirección de Desarrollo Organizacional, *Manual operativo de centro educativo público*, Santo Domingo, MINERD, 2013.

- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), *Plan Decenal de Educación en Acción Transformación Curricular en marcha, Nivel Medio-Modalidad General*, Santo Domingo, MINERD, Serie Innova, 2006-2016.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), « *Año del fomento de la vivienda* » - *Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos proceso de revisión y actualización curricular, Diseño Curricular Nivel Primario, Segundo Ciclo, 4^{to}, 5^{to} y 6^{to}*, Santo Domingo. D. N., 2016.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), *Diseño Curricular Nivel Secundario Primer Ciclo (1^{ro}, 2^{do}. y 3^{ero}.) 7^{mo}, 8^{vo}. y 1^{ero}*, Versión preliminar para revisión y retroalimentación, Santo Domingo, D.N., Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos, 2016.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), *Diseño Curricular Nivel Secundario Modalidad Académica Segundo Ciclo (4^{to}. 5^{to}. y 6^{to}.) 2^{do}. 3^{ro}. 4^{to}*, Versión preliminar para revisión y retroalimentación, Santo Domingo, D.N., Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos, 2017.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), *Sistema Nacional de Supervisión Educativa (SNSE)*, Santo Domingo, N.D, Equipo Oficina Nacional de Supervisión, Evaluación y Control de la Calidad Dirección Nacional de Supervisión Educativa, 2015.
- OSSENBACH SAUTER Gabriela et SOMOZA RODRIGUÉZ José Miguel, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, Madrid, UNED, 2009.
- REBOUL Olivier, *Philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, (Que sais-je ?), 2010.
- SAADA Julie, *Enseigner le passé violent, conflit, après-conflit et justice à l'école*, Paris, Artois Presses Université, 2014.
- Secretado de Estado de Educación, *Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha, Fundamentos del curriculum*, Tomo I, Fundamentación Teórico- Metodológica, Santo Domingo, Serie Innova, 2000.
- SEGUIN Roger, *L'élaboration des manuels scolaires, guide méthodologiques*, Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes Unesco, Paris, Unesco, 1989.
- Sistema educativo en la República Dominicana*, Ciudad de Trujillo, Librería Dominicana, 1952.
- SOUFFRANT Claude (et coll.), *Haïti à l'ère des ordinateurs, Diaspora. Femme. Éducation*, Port-au-Prince, Henry Deschamps, 2004.

- TARDIEU Charles, *L'Éducation en Haïti de la période coloniale à nos jours*, Port-au-Prince, Imprimerie Henry Deschamps, 1989.
- TROGER Vincent et RUANO BORBALAN Jean-Claude, *Histoire du système éducatif*, Paris, PUF (Que sais-je ?), 2010.
- UNESCO, *Las Políticas Educativas de América latina y el Caribe*, Santiago, Laboratorio Latinoamericano de evolución de la calidad de la educación (LLECG), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO), 2013.

Sociologie et sciences sociales

- BOURDIEU Pierre, *Question de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2002(1984).
- CONSUELO GIMENO María, « Las ciencias sociales en los procesos educativos de sujetos democráticos », République Dominicana, Centro Cultural Poveda, in : *Cuadernos de Sociedad y Educación*, n° 13, 2001.
- DE BRUYNE Paul (et coll.), *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 1974.
- GRINSCHPOUN Marie-France, *Construire un projet de recherche en sciences humaines et sociales, une procédure de mise en lien*, Paris, Erick B. Éditions, 2017 (3^e édition).
- HOETINK Harry, *El pueblo dominicano 1850-1900, Apuntes para su sociología*, République Dominicana, Universidad Católica Madre y Maestra, 1971.
- MARTIN Olivier, *L'analyse quantitative des données*, Malakoff -Paris, Armand Colin, 2017 (4^e édition).
- MILES Matthew Bailey et HUBERMAN Alan Michael, *Analyses des données qualitatives*, Traduction de la 2^e édition américaine par Martine Hlady Rispal, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 2003.

Idéologie

- ALTHUSSER Louis, « Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche) », in : *Louis Althusser, Positions (1964-1975)*, Paris, Éditions sociales, n° 151, 1976.
- BOLTANSKI Luc, *Rendre la réalité inacceptable à propos de la reproduction de l'idéologie dominante*, Paris, Éditions Demopolis, 2008.
- ALBORNOZ Orlando, *Ideología y política en la universidad latinoamericana*, Venezuela, Instituto Societas, 1972.

- BOUDON Raymond, *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris, Librairie Arthène Fayard, 1986.
- BOURDIEU Pierre et BOLTANSKI Luc, *La production de l'idéologie dominante*, Paris, Éditions des Raisons d'agir, 2008.
- CAPDAVILA Nestor, *Le concept d'idéologie*, Paris, Presse Universitaire France, 2004.
- ENGELS Friedrich et MARX Karl, *L'Idéologie Allemande*, Paris, Éditeurs Jean-Jacques Barrère et Christian Roche, Nathan, 2005(1953).
- GODIN Christian, *La totalité 2, Les pensées totalisantes*, Seyssel, Éditions Champ Vallon, 1998.
- KAËS René, *L'Idéologie, l'idéal, l'idée, l'idole*, Paris, Dunod, 2016.
- MAINGOT Anthony P., *Race, Ideology, and the Decline of Caribbean Marxism*, Florida, University Press of Florida, 2015.
- RICŒUR Paul, *L'Idéologie et l'Utopie*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.
- STERNHELL Zeev, *Ni droite ni gauche, l'idéologie fasciste en France*, Bruxelles, Éditions complexe, 2000.
- La droite révolutionnaire 1885-1914*, Paris, Éditions Gallimard, 1997.

Études critiques sur l'Histoire et la Géographie

- ANGLADE Georges, *La géographie et son enseignement (Lettre ouverte aux professeurs)*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1976.
- BAGGIONI-LOPEZ Nadine, *Saint-Domingue/Haïti : histoire, géographie, enseignement (collèges, lycée professionnel)*, Lyon, Université Lyon, 2015.
- BARRET Cécilia (et coll.), *Regard croisés sur la frontière dans les sciences de l'homme et de la société*, Limoges, Presses Universitaires de Limoges, 2008.
- BOSCH CARCURO Matías, (et coll.), *Massacre de 1937. 80 años después reconstruyendo la memoria*, Santo Domingo, CLACSO, Fundación Juan Bosch, Instituto Superior Pedro Francisco Bonó, 2018.
- CORTEN André, *L'État faible, Haïti et la République Dominicaine*, Québec, Mémoire d'encrier (Collection Essai), 2011.
- DORSAINVIL Dr. Justin Chrysostome et les Frères de l'Instruction Chrétienne, *Manuel d'Histoire d'Haïti*, Port-au-Prince, Henry Deschamps, 1936.

- Equipo de Investigación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), *17 Opciones sobre racismo en la República Dominicana*, Santo Domingo, Edificio Centro Bonó, Servicio Jesuita a Refugiadas y Migrantes (SJRM), 2005.
- FERRO Marc, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1982.
- FOUCHER Michel, *L'obsession des frontières*, Paris, Éditions Perrin, 2007.
- GUTIÉRREZ FÉLIX Euclides, *Haití y la República Dominicana. Un origen y dos destinos*, Santo Domingo, Editora Corripio, C. por. A, 2007.
- HUNTINGTON Samuel Phillips, *Qui sommes-nous ? Identité nationale et choc de culture*, Paris, éditeur Odile Jacob, Imprimerie Floch, 2004.
- Lacoste Yves, *La géographie, ça sert, à faire la guerre*, Paris, Collection : Poche/Essais, éd. La découverte, 2014.
- LARRAZÁBAL BLANCO Carlos et VICENTE Carlos, *Manual de historia de Santo Domingo y otros temas históricos*, Archivo General de la Nación, Volumen 239, Santo Domingo, Archivo General de la Nación (AGN), 2015.
- LASSERRE Dimitri, *Néocolonialisme aux Antilles, Introduction à l'étude des pays sans couleurs*, Paris, L'Harmattan, 2015.
- MADIOU Thomas,
-*Histoire d'Haïti, Tome III*, Port-au-Prince, Henri Deschamps, 1989.
-*Histoire d'Haïti : 1827-1843, Tome VII*, Port-au-Prince, Éditions Henri Deschamps, 1988.
- MÉRION Julien, « Le défi haïtien : refonder l'État à partir de la décentralisation ? », in *Haïti : l'oraison démocratique, Pouvoirs dans la Caraïbe*, Revue du CRPLC, n° 10, Paris, L'Harmattan, 1998.
- MOYA PONS Frank, *Manual de historia dominicana*, Santo Domingo, Editora Corripio, C. por A, 1981.
- PEGUERO Valentina et DE LOS SANTOS Danilo, *Visión general de la Historia Dominicana*, Santo Domingo, Librería García, C. por A., 1983.
- PRICE-MARS Dr. Jean,
-*La République d'Haïti et la République Dominicaine, Tome II*, Port-au-Prince, Collection du bicentenaire Haïti 1804-2004, 1953.
-*De Saint-Domingue à Haïti Essai sur la Culture, les Arts et la Littérature*, Québec, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet, 1959.

- Renan Ernest, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Jean-Marie Tremblay et Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université de Chicoutimi, Québec, éd. Jean-Marie Tremblay, 2010 (1882).
- SCHNAPPER Dominique et BACHELIER Christian, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard, 2000.
- SENCIÓN VILLALONA Augusto, *Archivo General de la Nación, Volumen CLXXXIII, La dictadura de Trujillo (1930-1961)*, Santo Domingo, Editora Búho, S. R. L., 2012.
- SUZY Castor, *L'occupation américaine d'Haïti*, Port-au-Prince, Henry Deschamps, 1988.
- THÉODAT Jean-Marie, *Haïti République Dominicaine : une île pour deux (1804-1916)*, Paris, Éditions Karthala, 2003.
- THÉUS Beguens, *Le conflit haïtien-dominicain, au-delà de l'arrêt 168-13, le massacre physique de 1937 et le massacre civil de 2013*, Québec, Éditions Mémoire, 2016.
- WOODING Bridget et MOSELEY-WILLIAMS Richard, *Les immigrants haïtiens et leurs descendants en République Dominicaine*, Port-au-Prince, Institut catholique pour les relations internationales (CIIR) et ISPOS, 2005.

Littérature, philosophie et identité

- ALEXIS Jacques Stephen, *Alexis et la littérature d'Haïti*, Paris, Europe et les Français Réunis, 1971.
- AMOSSY Ruth et HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés, langue, discours et société*, Paris, Nathan, 1997.
- ANDÚJAR Carlos, *Identidad, cultura y religiosidad popular*, Editorial Letra Gráfica, Santo Domingo, 2007.
- BENÍTEZ ROJO Antonio, *La isla que se repite, El Caribe y la perspectiva postmoderna*, Colombia, Puerto Rico, Panamericana Formas e Impresos S.A, Editorial Plaza Mayor, 2010.
- BYRON John Picard, *Production du savoir et construction sociale, L'ethnologie en Haïti*, Éditions de l'Université d'État d'Haïti, Québec, Presse de l'Université Laval, 2014.
- CÉSAIRE Aimé, *Moi, laminaire...*, *La Poésie*, Paris, Seuil, 1997.
- CHAMOISEAU Patrick, *Écrire en pays dominé*, Paris, Gallimard, 1996.
- COMHAIRE-SYLVAIN Suzanne, *Le Roman de Bouqui*, Montréal, éditions Leméac, 1940 (1937).
- CONFIANT Raphaël, *Les ténèbres extérieures*, Paris, Éditions Écriture, 2008.
- Conseil de l'Europe et du Centre culturel européen de Delphes, *Les responsabilités du principe aux pratiques*, Delphes, Éditions du Conseil de l'Europe, 1999.

- DE CHASTENA Victorine, *Du génie des peuples anciens, ou tableau historique et littérature*, Tome Troisième, Paris, Imprimerie de Hardy, 1808.
- DROCHON Paul, « Représentation des étrangers dans l'œuvre de Felipe Guamán Poma de Ayala », in : *Représentation de l'Autre et réappropriation des mythes*, sous la direction de Béatrice Cáceres et Yannick le Boulicaut, *Cahiers du CIRHILL*, n° 26, Paris, L'Harmattan, Les Éditions de l'UCO, 2003.
- DURKHEIM Émile, « Représentations individuelles et représentations collectives », in : *Revue de Métaphysique et de Morale*, tome VI, vol. 6, n°3, nouvelle édition : Jean-Marie Tremblay et Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université Chicoutimi, Québec, éd. Jean-Marie Tremblay, 2002 (1898).
- DELEUZE Gilles et GUATTARI Félix,
 - Capitalisme et Schizophrénie 1 L'Anti-Œdipe*, Paris, Les Éditions de Minuit, Collection critique, 1973.
 - Capitalisme et schizophrénie 2 Mille plateaux*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.
 - L'île Déserte Textes et entretiens 1953-1974*, édition préparée par David Lapoujade, Paris, Les Éditions de Minuit, 2002.
- DOMINGO Lilón, « Inmigración, xenofobia y nación: el caso dominicano », in : *Revista del CESLA*, n° 13, Universidad de Varsovia, 2010.
- ECKMANN Monique (et coll.), *L'incident raciste au quotidien, Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*, Genève, Éditions IES, 2009.
- FANON Frantz, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Éditions du Seuil, 1952.
- GLISSANT Édouard,
 - Introduction à une poétique du Divers*, Éditions Gallimard, 1996.
 - Le Discours antillais*, Paris, Éditions du Seuil, 1981.
 - Poétique de la Relation, Poétique III*, Paris, Éditions Gallimard, 1990.
 - Traité du Tout-Monde, Poétique IV*, Paris, Éditions Gallimard, 1990.
- GUILLÉN Nicolás, *Obra poética 1920-1958*, La Habana, Bolsilibros Unión, 1974.
- LEDOYEN Alberte, *Le racisme des définitions aux solutions : un même paradoxe*, Québec, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 1998.
- MELLA FEBLES Pablo,
 - Derecho, Soberanía, Educación Interculturalidad Reflexiones desde el contexto dominicano*, Santo Domingo, Centro Bonó, 2015.
 - Los espejos de Duarte*, Santo Domingo, Amigo del Hogar, 2013.

- MARTÍNEZ ANDRADE Luis, *Religion sans rédemption, contradictions sociales et rêves éveillés en Amérique latine*, Paris, Van Dieren, 2013.
- MONTAIGNE Michel (de), *Essais*, Livre premier, Guy de Pernon, Paris, Gallimard, 2007 (1580).
- PÁES Tomás (et coll.), *La voz de la diáspora venezolana*, Madrid, Los libros de la Catarata, 2015.
- PRICE-MARS Jean, *Ainsi parla l'oncle. Essais d'ethnographie (1928)*, New York, Parapsychology Foundation Inc., 1954(1928).
- SUÁREZ Lucía María, *The tears of Hispaniola, Haitian and Dominican Diaspora Memory*, Florida, University Press of Florida, 2011.
- TONI Morrison, *L'Origine des Autres*, Traduit de l'anglais par Christine Laferrière, Paris, Christian Bourgois Éditeur, 2018.
- TERRASSE Jean-Marc, *Toni Morisson Invitée au Louvre - Étranger chez soi*, titre 22, Paris, Éditions Christian Bourgois, 2006.
- VIAU RENAUD Jacques, *Y en tu nombre elevaré mi voz, Poesía y homenaje a su gesta*, Santo Domingo, Ángela Hernández Núñez-Fundación Juan Bosch, 2015.
- ZÁITER MEJÍA ALBA Josefina, *La identidad social y nacional en Dominicana: un análisis psico-social*, Santo Domingo, Centro Bonó, 2001.

Post-colonial et décolonial

- ALIX Floran, « Pluridisciplinarité, polémique et polyphone », in *Postcolonial Studies : Mode d'emploi*, Presses Universitaires de Lyon, Collectif Write Back, 2013.
- BHABHA Homi K., *The location of culture*, London/New York, Routledge, 1994.
- BRIDET Guillaume, « Les trois Said », in : *Postcolonial Studies : Mode d'emploi*, Presses Universitaires de Lyon, Collectif Write Back, 2013.
- CORIO Alessandro, « Subalternité et représentation aux Antilles », in *Postcolonial Studies : Mode d'emploi*, Presses Universitaires de Lyon, Collectif Write Back, 2013.
- LAVOU ZOUNGBO Victorien (éd.), *Les blancs de l'histoire : Afrodescendance : parcours de représentation et constructions hégémoniques*, Presses universitaires de Perpignan, Collection Études, 2013.
- SÈBE Berny, « Itinéraires Intellectuels et Méthodologiques en Grande-Bretagne de l'Imperial History aux Postcolonial Studies en passant par les French Studies », in : *Postcolonial Studies : Mode d'emploi*, Presses Universitaires de Lyon, Collectif Write Back, 2013.

Dictionnaires et Encyclopédies

- BOISTE Pierre Claude Victor, *Dictionnaire Universel de la langue Française, avec le latin et l'étymologie*, Paris, Chez Rey et Gravier, Firmin Diderot Frères, 1843.
- BON Denis, *Dictionnaire des termes de l'éducation*, Paris, éditions de VECCHI S.A., 2004.
- BRUNET Roger, *Les mots de la géographie, Dictionnaire critique*, Paris, La Documentation française, 1993 (1992).
- CHAMPY Philippe (et coll.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz/S.E.J.E.R, 2005 (3^e édition).
- Encyclopædia Universalis France, Corpus Encyclopædia Universalis*, Paris, EUF, 2008.
- LONGHI Gilbert, *Dictionnaire de l'éducation, éducation pour mieux connaître le système éducatif*, Paris, Vuibert, 2009.

SITOGRAPHIE

Études critiques sur l'Éducation et les manuels scolaires

- AGÉNOR CADET Pierre Josué, « Henri Christophe : Un modèle en matière d'éducation », 2007, <http://lenouvelliste.com/article/44933/henri-christophe-un-modele-en-matiere-de-education>, consulté le 18/11/ 2017.
- ALBERT Hadson Archange, « Le budget national d'Haïti est inférieur à celui de l'éducation en République Dominicaine », Port-au-Prince, Loophaiti, 2018, <http://www.loophaiti.com/content/le-budget-de-leducation-en-rd-depasse-le-budget-national-dhaiti>, consulté le 12/12/2018.
- ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS Juan, « Escolarización y minorías étnicas en la República Dominicana, 1918-1944 », in *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, n° 11, 2008, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261102>, consulté le 30/05/2019.
- ANDRÉ Hélène, *13^e Journées d'études Pierre Guibbert Jeudi 18 et vendredi 19 mai 2017*, « Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche : enjeux actuels et perspectives », 2017, Les carnets du CEDRHE : Pour une socio-histoire de l'éducation et de la culture scolaire, <https://cedrhe.hypotheses.org/87>, consulté le 23/07/2018.
- APOLINAR Bethania, « La educación fue muy exclusiva durante la Era de Trujillo », Santo Domingo, *El Listín Diario*, 2011, <https://www.listindiario.com/la-republica/2011/05/31/190258/la-educacion-fue-muy-exclusiva-durante-la-era>, consulté le 21/10/2017.

- ARTEAGA MORA Carmen Geraldine et ALEMÁN GUILLÉN Pedro José, « Representación del Caribe en libros de texto de primaria venezolanos », in : *Revista de Pedagogía*, vol. 28, n° 83, 2007, Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908302>, consulté le 25/06/2017.
- AUGUSTIN Rubens, « Inégalités sociales dans l’histoire de l’éducation en Haïti », 2016, <http://www.lescacosnoirs.com/inegalites-sociales-dans-lhistoire-de-leducation-en-haiti-par-rubens-augustin/>, consulté le 01/06/2017.
- BENIMMAS Aïcha, « Le statut de la carte géographique dans la pratique enseignante à l’école francophone en milieu minoritaire », in : *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, vol. 50, n° 2/3, 2015, <http://mje.mcgill.ca/article/view/9176/7082>, consulté le 25/10/2018.
- BERNARD Robenson, « Homologuer le matériel didactique », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2007, <https://lenouvelliste.com/article/42743/homologuer-le-materiel-didactique>, consulté le 29/11/2018.
- BIETTE Remi, « Éduquer, enseigner, instruire et former etc. est-ce de la même espèce », 2011, <https://remibiette.wordpress.com/2011/02/09/eduquer-enseigner-instruire-former-etc-est-ce-de-la-meme-espece-quelle-est-donc-la-fin-de-l%E2%80%99ecole/>, consulté le 12/11/2017.
- BIZIER Nicole, « Former et accompagner le personnel enseignant du collégial à partir de leur passion : la discipline enseignée », 2010, <https://cdc.qc.ca/parea/787576-bizier-accompagner-enseignants>, consulté le 10/12/2018.
- BOURDIEU Pierre, « L’école conservatrice : Les inégalités devant l’école et devant la culture », in *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, 1966, Sciences Po University Press, <http://www.jstor.org/stable/3319132>, consulté le 11/05/2019.
- BRIGITTE Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IV^e République », in : *Genèses*, vol.3, n°44, 2001, <https://www.cairn.info/revue-geneses-2001-3-page-50.htm>, consulté le 23/05/2019.
- CALIN Daniel (et coll.), « Repères pour l’enseignement primaire proposés par Daniel Calin, Claudine Ourghanlian et Pascal Ourghanlian », Blog : *Psychologie, éducation & enseignement spécialisé créé par Daniel Calin*, 2013, dcalin.fr/cerpe/cerpe01.html, consulté le 12/11/2017.
- CARRASCO Sarah, « Historia de la Educación en República Dominicana fundación », Santo Domingo, *MASTERFAAM*, 2016, <http://masterfaam.blogspot.com/2016/03/historia-de-la-educacion-en-republica.html>, consulté le 10/10/2017.
- CEARA-HATTON Miguel, « República Dominicana obtiene peores notas que Haití en indicadores de calidad educativa », *Servicios de Acento.com.do*, 2015,

<https://acento.com.do/2015/economia/8272080-rd-obtiene-peores-notas-que-haiti-en-indicadores-de-calidad-educativa/>, consulté le 22/10/2017.

•Centro de Investigaciones Manuales Escolares MANES, (s. d.), http://www.centroman.es/?page_id=9827, consulté le 28/09/2018.

•CHARRETTE Léon, « L'Idéologie dans l'éducation », in : *Philosophiques*, Société de philosophie du Québec, vol. 3, n° 2, 1976, <https://www.erudit.org/fr/revues/philoso/1976-v3-n2-philoso1315/203059ar.pdf>, consulté le 18/10/2018.

•CÉSAIRE Michelson, « Généralisation du Nouveau secondaire : le MENFP accorde deux ans de grâce aux écoles », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, <https://lenouvelliste.com/article/191968/generalisation-du-nouveau-secondaire-le-menfp-accorde-deux-ans-de-grace-aux-ecoles>, consulté le 18/09/ 2018.

•CHAKRAVORTY SPIVAK Gayatri « Enseigner les humanités », in : *Philosophie Magazine*, Lyon, La troisième édition du Festival Mode d'Emploi par la Villa Gillet, Dialogue avec l'historienne Anne Verjus et la journaliste Juliette Cerf, 2014, <https://www.philomag.com/les-idees/enseigner-les-humanites-10643>, consulté le 17/02/2019.

•CHOLLEY André, « Les cartes et l'enseignement de la géographie », in : *L'Information Géographique*, vol. 3, n° 1, 1938, https://www.persee.fr/doc/ingeo_0020-0093_1938_num_3_1_4856, consulté le 08/10/2018.

• CHOPPIN Alain,

-« Banque de données Emmanuelle», in : *Ressources numériques en histoire de l'éducation*, 2010, <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emma-banque>, consulté le 22/09/2018.

-Bibliothèque Diderot de Lyon-Base Emmanuelle, Page officielle: <http://emmanuelle.bibliotheque-diderot.fr/web/index.php>, consulté le 28/09/2018.

-« L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », in : *Histoire de l'éducation*, n° 9, 1890, <http://www.persee.fr/web/revue/home/prescript/article/hedu-0221-6280-1890-num-9-1-1017>, consulté le 26/08/2018.

-« Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia », Ediciones universidad de Salamanca, in : *Historia de la educación*, n° 19, 2000, <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10790/11188>, consulté le 27/07/2018.

-« Pasado y presente de los manuales escolares ». Traduit par Miriam Soto Lucas, in : *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Facultad de Educación, vol. XIII, n° 29-30, 2001, <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7515/6918>, consulté le 11/09/2018.

- CLERC Pascal, « L'enseignement de la géographie : une histoire », Groupe de Recherche de la Démocratisation Scolaire, 2014, www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article193, consulté le 06/11/2018.
- CLERC Jean-Benoît (et coll.), « La transposition didactique », 2006, <http://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance1/TranspositionDidactique.pdf>, consulté le 22/10/18.
- Collectif Haïti de France, « Nouvelles images d'Haïti », in : *Le mensuel du collectif Haïti de France*, Paris, n° 102, 2011, <http://chf-ressourceshaiti.com/data/chfressources/media/bulletin-d-information/NIH-102.pdf>, consulté le 17/07/2018.
- CRUBELLIER Maurice, « Alain Choppin, Les Manuels scolaires : histoire et actualité », in : *Histoire de l'éducation*, Paris, Hachette Éducation, n° 58, 1993, https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1993_num_58_1_2673, consulté le 18/01/2018.
- CRUZ SÁNCHEZ Filiberto, « La enseñanza de la historia dominicana en los textos escolares », *Historia de República Dominicana*, Página Web del historiador dominicano Filiberto Cruz Sánchez, (s. d), <https://www.historiard.org/la-enseanza-de-la-historia-dominicana-e>, consulté le 28/09/17.
- CANDIO Datrice, BLANCO Daisy et DICLO MANCEBO ESTRIPEAUT Marisol, « Regards croisés sur la Caraïbe », Schœlcher, Université des Antilles, communication présentée lors du Colloque : *La prégnance du lieu dans la Caraïbe*, 2016, <http://www.manioc.org/fichiers/V16065>, consulté le 06/12/2018.
- DE LA CRUZ GÓMEZ PÉREZ Juan, « Modelo educativo sustentado en el pensamiento filosófico », (s. d.), <https://fr.scribd.com/doc/63824042/modelo-educativo-sustentado-en-el-pensamiento-filosofico>, consulté le 17/12/2018.
- DE LA ROSA Jesús, « La educación en tiempos de Trujillo (1) », *Hoy Digital*, 2005, <http://hoy.com.do/la-educacion-en-tiempos-de-trujillo->, consulté le 26/12/2017.
- « La educación en tiempos de Trujillo (2) », *Hoy Digital*, 2005, <http://hoy.com.do/la-educacion-en-tiempos-de-trujillo-2/>, consulté le 18/12/2017.
- Duncan Arne, U.S. Secretary of Education, « Education: The Most Powerful Weapon for Changing the World », Blog : USAID, 2013, <https://blog.usaid.gov/2013/04/education-the-most-powerful-weapon/>, consulté le 10/10/2018.
- DIEZ PÉREZ María Elena, « Políticas educativas del régimen del Dr. Joaquín Balaguer desde 1966-1978 », Santiago, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, 2012, <https://www.monografias.com/docs114/politicas-educativas-del-regimen-del-dr-joaquin->

balaguer-1966-1978/politicas-educativas-del-regimen-del-dr-joaquin-balaguer-1966-1978.shtml, consulté le 12/06/2018.

•DE LAJONQUIÈRE Leandro, « La condition naturelle d’orphelin et son spectre pédagogique : le mythique enfant sauvage », in : *Le Télémaque*, Université de São Paulo, Que Sais-je ? vol. 2, n° 40, 2011, www.cairn.info/revue-le-telemaque-2011-2-page-75.htm, consulté le 10/10/2017.

•DELGADO Esteban, « Los libros de texto: un negocio con portada educativa », Santo Domingo, *El Dinero*, 2015, <https://www.eldinero.com.do/15229/libros-de-texto-negocio-con-portada-educativa/>, consulté le 17/ 12/ 2017.

•Division Afrocentricity International d’Abidjan, « Falsification de l’histoire dans les manuels scolaires », in : *société*, Abidjan, Afrocentricity International, 2014, <https://dyabukam.com/index.php/sw/afrocentricity/rajuu/item/150-falsification-de-l-histoire-dans-les-manuels-scolaires>, consulté le 18/05/2019.

•ECOCARIBE, S. A de Santo Domingo, «La escuela básica de la zona marginal de Santo Domingo », Inter-American Development Bank, Washington, D.C., 1997, <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr30finaldraft.pdf>, consulté le 22/03/18.

•El Consejo Nacional de Educación, « Presupuesto de Educación para 2018 será de 153 mil millones de pesos », Santo Domingo, *Diario Libre*, 2017, <https://www.diariolibre.com/actualidad/presupuesto-de-educacion-para-2018-sera-de-153-mil-millones-de-pesos-CD8005271>, consulté le 12/12/2018.

•ELDER Glen Hill, « Peer socialization in school », in : *Early children education today*, Washington D.C, Alexandre Frazier, The Association for Supervision and Curriculum Development 1969, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196902_elder.pdf, consulté le 19/07/2018.

•Escuela Educación-Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), « Historia y Desarrollo de la Educación en República Dominicana, La educación en tiempos de la colonia », 2015, <http://escuelaeducacionuapa.blogspot.com/2015/12/historia-y-desarrollo-de-la-educacion.html>, consulté le 26/11/2017.

•ÉTHIER Marc-André, « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d’histoire générale relatifs aux causes de l’évolution démocratique », in : *Canadian journal of education*, vol. 29, n° 3, 2006, Queen's University, <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2915>, consulté le 03/05/2019.

- FATIMA Hurtado, « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités?», in : *RITA*, n° 2, 2009, <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialitt-violence-thema-11250.html>, consulté le 10/10/2018.
- FAUSNER Paul Yves, « Pourquoi le système éducatif haïtien est-il à repenser ? », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2015, Lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/153193/Pourquoi-le-systeme-educatif-haitien-est-il-a-repenser, consulté le 28/05/2019.
- FERNÁNDEZ Jannette, « Historia y Desarrollo de la Educación en República Dominicana », *Programa Todo en Aire*, 2008, <http://todoal aire.blogspot.com/2008/07/historia-y-desarrollo-de-la-educacion.html>, consulté le 10/10/2017.
- FILS-AIMÉ Marc-Arthur, « La crise de l'éducation et le projet antipopulaire en Haïti », Port-au-Prince, *Alterpresse*, 2017, <http://www.alterpresse.org/spip.php?article22136#.Wiral0ribIV>, consulté le 14/12/2017.
- « Fondasyon AyitiKale Je » et le Groupe Médialternatif, « Haïti-Éducation : Le programme gouvernemental « école gratuite », une victoire ? », Port-au-Prince, *Alterpresse*, 2013 <http://www.alterpresse.org/spip.php?article14095#.WzDPqKdKjIU>, consulté le 28/05/2017.
- FORQUIN Jean-Claude, « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », in : *Revue française de pédagogie*, n° 59, 1982, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1982_num_59_1_2266, consulté le 11/05/2019.
- FRANCO PICHARDO Franklin, « La ideología de la dictadura de Trujillo », in : *Iberoamerica*, n°1, 2001, <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/.../113.pdf>, consulté le 10/12/2018.
- FRANCOIS Roselor, « Le manuel scolaire haïtien : une arme de destruction massive de l'identité haïtienne », *Le Monde du Sud//Elsie News*, <http://elsie-news.over-blog.com/article-le-manuel-scolaire-haitien-une-arme-de-destruction-massive-de-l-identite-haitienne-par-roselor-fran-ois-69301290.html>, 2011, consulté le 14/05/19.
- FRICHET Marion, *L'apprentissage du compas dans les manuels destinés au cours élémentaire deuxième année*, Master Métiers de l'Éducation et de la Formation, Université Montpellier II, Montpellier, 2012, https://dumas.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/840671/filename/2012-M2-spe2-IUFM-Marion_FRICHET.pdf, consulté le 25/10/2018.

- France 24, « L'enseignement de l'histoire du génocide, un outil au service de la réconciliation », 2014, <https://www.france24.com/fr/20140407-rwanda-ecole-enseignement-genocide-eleves-hutus-tutsis-histoire-genocide>, consulté le 12/05/2019.
- GARCÍA Nazaret, « Calidad educativa sigue siendo baja pese a gran inversión, Santo Domingo », *Hoy Digital*, 2018, <https://hoy.com.do/calidad-educativa-sigue-siendo-baja-pese-a-gran-inversion/>, consulté le 27/12/2018.
- GOURGUES Jacques-Michel, « Les manuels scolaires : courroie de transmission des connaissances de la colonialité dans les pays périphérisés », in : *Haiti Perspectives*, Port-au-Prince, vol. 3, n° 3, 2014, https://www.researchgate.net/publication/287206803_Analyse_Les_manuels_scolaires_courroie_de_transmission_des_connaissances_de_la_colonialite_dans_les_pays_peripherises/citation/download, consulté le 14/05/2019.
- GOVAIN Renauld, « L'illettrisme en Haïti : un mal qui renforce l'analphabétisme et qui est pris en patience », 2017, *Montraykreyol.org*, <https://www.montraykreyol.org/article/lillettrisme-en-haiti-un-mal-qui-renforce-lanalphabete-et-qui-est-prix-en-patience>, consulté le 17/03/2018.
- Guasapacho Noticias y Más, « Diputado Castillo pide Educación retire de escuelas libro trata más sobre la historia de Haïti que la dominicana », 2015, <https://www.guasaponoticiasymas.com/?p=18637>, consulté le 18/11/2018.
- Haïti Référence*, « Éducation : faits et chiffres », Port-au-Prince, *Haïti Référence*, 2014, <https://www.haiti-reference.com/pages/plan/education/education-chiffres-et-faits/>, consulté le 23/12/2018.
- Hechos.com.do*, « Diputado Castillo pide a educación retirar libros de historia de escuelas », 2015, <https://hechos.com.do/article/25464/diputado-castillo-pide-educacion-retire-de-escuelas-libros-de-historia/>, consulté le 18/11/2018.
- HERNÁNDEZ Ángel, « Libros de texto y su rol en la educación », *La Voz de Todo : El Nacional*, 2015, <https://elnacional.com.do/libros-de-texto-y-su-rol-en-la-educacion/>, consulté le 05/10/2018.
- HILARIO SOSA Dinauris, « Tema IV La Educación Colonial de Santo Domingo », (s. d.), <https://fr.scribd.com/document/240698802/Tema-IV-La-Educacion-Colonial-de-Santo-Domingo>, consulté le 26/11/2017.

- *Hoy Digital*, « Educación de Trujillo: Otra pieza en la maquinaria de control de la dictadura, 2011, <http://hoy.com.do/educacion-de-trujillootra-pieza-en-la-maquinaria-de-control-de-la-dictadura/>, consulté le 10/12/2017.
- Informations recueillies sur : sites.google.com, « La educación colonial–Educación de la época colonial », (s. d.) <https://sites.google.com/site/ephhistoriadelaeducacion/proceso>, consulté le 17/11/2017.
- Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI), « Fréquentation Scolaire et niveau d'Instruction de la Population au RGPH 2003 », Port-au-Prince, ISHI, 2007, www.socialprotection.org/gimi/gess/RessourceDownload.action?ressource...17792, consulté le 27/10/2017.
- International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), *14th IARTEM international conference on textbooks and educational media* : « New media, newschools? », https://iartemblog.files.wordpress.com/2017/09/programme_iarTEM_lisbon_2017_v2-0.pdf, consulté le 27/04/2018.
- International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM), *15th IARTEM Conference September 2019, Odense, Denmark IARTEM19 Odense*, <https://iartemblog.wordpress.com/conferences/odense/>, consulté le 22/06/2019.
- JEAN ANGULO André, « Education During the american Occupation of Haiti, 1915-1934 », in *Historical Studies in Education*, Winthrop University, (s. d.), http://historicalstudiesineducation.ca/hse/index.php/edu_hse-rhe/article/view/2357/3190, consulté le 21/11/2017.
- JÉRÔME Jean Pharès, « Pour une éducation à la citoyenneté », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2005, <http://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/21922/Pour-une-education-a-la-2005>, consulté le 02 mai 2019.
- JOINT Louis-Auguste, « Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques », in : *Contextes et Didactiques*, n° 2, 2008, <https://www.contextesetdidactiques.com/861>, consulté le 29 juillet 2018.
- *Journal Haïti Libre*, « Haïti-Éducation : Secondaire rénové, matières enseignées et charge d'horaire », 2015, <https://www.haitilibre.com/article-15069-haiti-education-secondaire-renove-matieres-enseignees-et-charge-d-horaire.html>, consulté le 29/11/2018.
- KOZULIN Alex et coll., « Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context », United Kingdom, Cambridge University Press, 2003,

https://zodml.org/sites/default/files/%5BAlex_Kozulin,_Boris_Gindis,_Vladimir_S._Ageyev,_S_0.pdf, consulté le 19/04/2018.

•La Commission Épiscopale pour l'Éducation Catholique/L'Université de Notre Dame, « Résultats de l'Enquête sur les Écoles Catholiques en Haïti », Port-au-Prince, L'Université de Notre Dame, 2012, https://ace.nd.edu/files/haiti/Resultats_des_ecoles_catholiquesCEEC_CRS_et_UND_juin_2012_version_finale.pdf, consulté le 25/11/2018.

•La Primature (Service dépendant du Premier ministre), « Un pays-une école ! La rentrée en chiffres », n° 2, 2006, in : *Primainfo, spécial rentrée des classes*, <http://caraibesfm.com/primature/primainfo2.pdf>, consulté le 28/07/2018.

•LAMBERT Ricardo, « Le nouveau secondaire : mirage et réalité », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, <https://lenouvelliste.com/article/186525/le-nouveau-secondaire-mirage-et-realite%20>, consulté le 18/11/2018.

•LAURA ARTIEDA Teresa, « Los “otros” en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación », Resistencia, Argentina, Teresa Laura Artieda, 2009, http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/los.ot.textos.esc.pdf, consulté le 20/03/2018.

•*Le Nouvelliste*, « Livres subventionnés : L'État n'a toujours pas payé une gourde », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2017, <https://lenouvelliste.com/article/176303/livres-subventionnes-letat-na-toujours-pas-paye-une-gourde>, consulté le 18/10/2018.

•LEGRIS Patricia, « Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) », in *Sciences de l'éducation*, 2010, <https://journals.openedition.org/histoire-education/2155>, consulté le 25/05/2019.

•LIGNON Fanny, PORHEL Vincent et RAKOTO-RAHARIMANANA Hérilalaïna, « Étude des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires », in : *À l'école des stéréotypes*, Paris, L'Harmattan, 2013, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00833512/file/FL_VP_HR_-_Etude_des_stereotypes_de_genre_dans_les_manuels_scolaires_-_Hal.pdf, consulté le 17/10/2017.

•LIZARDO Jeffrey, « Evaluación de costos de la educación básica en la República Dominicana: Insumos para una canasta de costos mínimos para una educación de calidad, República Dominicana, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe », 2010, <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Costos-Educacion-INV02.pdf>, consulté le 06/09/2018.

- LUZINCOURT Ketty et GULBRANDSON Jennifer, « Education and Conflict in Haiti Rebuilding the Education Sector after the 2010 Earthquake », Washington DC, United States Institute of Peace, Special Report, 2010, <https://www.usip.org/sites/default/files/sr245.pdf>, consulté le 15/11/2018.
- LUCA Giliberti, « Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana », in *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2013, www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a10.pdf, consulté le 15/10/2017.
- MARCHESI Alvaro, « Ideología y educación », *El País*, edición Europa, 1995, https://elpais.com/diario/1995/11/28/sociedad/817513223_850215.html, consulté le 21/07/2017.
- MARTEL Angéline et VILLENEUVE Daniel, « Idéologies de la nation, idéologies de l'éducation au Canada entre 1867 et 1960 : le « bénéfique du locuteur » majoritaire ou minoritaire », in : *Canadian Journal of Education*, vol. 20, n°. 3, Publié par : Canadian Society for the Study of Education, <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2719/2023>, consulté le 15/04/2018.
- MAX Ferrero, « U.N.E.S.C.O-Programmes d'études et éducation permanente »/Coordonateur : L. D'Hainaut [compte-rendu], in : *Revue française de pédagogie*, n° 56, 1981, https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1981_num_56_1_2245_t1_0080_0000_2, consulté le 23/10/18].
- MEMAÏ Atfa et ROUAG Abla, « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », in : *Éducation et socialisation*, vol. 43, 2017, <http://journals.openedition.org/edso/2014>, consulté le 11/06/2019.
- MENFP, « La liste des ouvrages subventionnés par l'État pour l'année académique 2015-2016 », 2015, menfp.gouv.ht/ouvrages_subventionnés_par_Etat.html, consulté le 13/02/2018.
- Ministère de l'Éducation Nationale Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Le manuel scolaire à l'heure du numérique Une « nouvelle donne » de la politique de ressources pour l'enseignement », 2010, <http://eduscol.education.fr/educnet/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>, consulté le 05/04/2018.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), « Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien Plan Opérationnel 2010-2015, Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation », Port-au-Prince,

MENFP, 2011, http://menfp.gouv.ht/Plan_Operationnel_2010_2015_.pdf, consulté le 19/12/2018.

•Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), « MConseil de Gouvernement, présentation du système éducatif haïtien », 2014,

<http://www.menfp.gouv.ht/Presentation%20du%20ministre%20Vanneur%205%20février%202014.pdf>, consulté le 23/09/2018.

• Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, « Principes et objectifs généraux de l'éducation » in : *World data on education 6^e édition 2006-2007* », UNESCO, 2006, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Haiti.pdf>, consulté le 11/11/2018.

•Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, « La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous », 2007, UNESCO, <http://www.ijdh.org/wp-content/uploads/2007/06/Education-Pour-Tous.pdf>, consulté le 11/11/2018.

•Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS), « Le développement de l'éducation, Rapport national », UNESCO, 2004, http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2004/haiti.pdf, consulté le 18/12/2018.

•Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS), « Le développement de l'éducation, Rapport national d'Haïti », 2004, <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Natreps/reports/haiti.pdf>, 2004, consulté le 23 /02/2018.

•Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle (MENFP), « Pacte National sur l'Éducation et la Formation (PANEF) conclu entre le Gouvernement de la République d'Haïti, les Partis Politiques et les Secteurs Organisés de la Société Civile pour la Période 2010-2030 »,Port-au-Prince, MENFP, 2010, http://www.fec.lacsq.org/fileadmin/user_upload/FEC/Dossiers/projet_de_pacte_national.pdf, consulté le 26/06/2018.

•Ministère Éducation Nationale de la Formation Professionnelle (MENFP), « Module de sciences sociales pour la formation professionnelle initiale des enseignants du fondamental », 2015, http://ept-menfp.ht/accueil/MODULES%20FINALIS%C3%89S%20-2015/5.%20Didactique_Sciences_sociales_VF.pdf, consulté le 19/11/2018.

•Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), « Programme Pédagogique Opérationnel/Secondaire 1 », Port-au-Prince, MENFP, 2015, <http://menfp.gouv.ht/ProgDES%202015/Education-a-la-citoyennete.pdf>, consulté le 08/05/19.

•Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), *Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana, Ley No. 66-97*, El Congreso Nacional, República

- Dominicana, 2012, http://www.educando.edu.do/files/5513/9964/5391/Ley_General_Educacion_66-97.pdf, consulté le 29/11/2018.
- Ministerio de Educación, República Dominicana, 2018, <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/historia>, consulté le 14/01/2018.
 - Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), Oficina de Planificación y Desarrollo, « Boletín de Indicadores, Año Lectivo 2009-2010 », 2010, <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/oficina-nacional-de-planificacion-y-desarrollo-educativo/ja3R-boletin-de-indicadores-2009-2010pdf.pdf>, consulté le 18/09/2018.
 - MIRANDA MARTÍN Enrique, « La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros », in *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, n° 1-2, 2002, <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>, consulté le 22/12/ 2018.
 - MOREL MARÍA Teresa, « Hay colegios con tarifas más costosas que cursar una carrera universitaria », Santo Domingo, *El Caribe*, 2016, <https://www.elcaribe.com.do/2016/09/05/sin-categoria/hay-colegios-con-tarifas-mas-costosas-que-cursar-una-carrera-universitaria/>, consulté le 28/12/2017.
 - MOSQUERA Julio, « Estudio comparativo de textos oficiales de matemáticas de Ecuador y Venezuela: los Sistemas de Ecuaciones Lineales », in : *Unión, Revista Iberoamérica de educación matemática*, n°52, 2018, <http://www.fisem.org/www/union/revistas/2018/52/04.pdf>, consulté le 20/05/2018.
 - *Noticia Libre*, « ADP rechaza enseñar el creole en escuelas dominicanas », Santo Domingo, 2017, <http://noticialibre.com/2017/05/24/adp-rechaza-ensenar-el-creole-en-escuelas-dominicanas/>, consulté le 17/06/2019.
 - OATES Tim, « Could do better : Using international comparisons to refine the National Curriiculum in England », University of Cambridge, 2010, <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/112281-could-do-betterusing-international-comparisons-to-refine-the-national-curriculum>, consulté 19/05/2018.
 - Oficina Nacional de Estadística (ONE), « VIII Censo Nacional de Población y Vivienda de 2002, Situación de la educación en la República Dominicana », 2011, <https://www.one.gob.d@o/Multimedia/Download?ObjId=3685>, consulté le 26/03/2018.

- OLIVO PEÑA Gustavo, « Unesco: situación de la educación dominicana es crítica », *Acento.com.do*, 2011, <http://acento.com.do/2011/actualidad/711-unesco-situacion-de-la-educacion-dominicana-es-critica/>, consulté le 11/01/2018.
- OSSENBACH SAUTER Gabriela, « La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto manes », in : *Historia de educación*, n° 19, Universidad de Salamanca, 2000, <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNEDG%5B1%5D.Ossenbach>, consulté le 10/09/2018.
- PANTALEÓN Doris, « Surgen más reclamos por retiro libro historia de 6^{to} », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2015, <https://listindiario.com/la-republica/2015/09/05/386955/surgen-mas-reclamos-por-retiro-libro-historia-de-6to>, consulté le 21/06/2019.
- PÉREZ SABA Leovigildo, *Dominant racial and cultural ideologies in dominican elementary education In the Dominican Republic*, McGill University, Montreal, 2009, http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1557490072324~684, consulté le 13/10/2018.
- PHANORD Chesnel, « Un système éducatif à construire ou à reconstruire », 2011, <http://www.gonayv.com/EDUCATIO1.htm>, consulté le 18/01/2018.
- PICHARDO Carolina, « Casi 8 % de la población mayor de 15 años no sabe leer ni escribir », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2017, <https://listindiario.com/la-republica/2017/09/29/484370/casi-8--de-la-poblacion-mayor-de-15-anos-no-sabe-leer-ni-escribir>, consulté le 17/03/2018.
- PICHARDO Eladio, *El gasto en educación no ha cumplido con mejorar los estándares de calidad*, Hoy Digital, 2010, <http://hoy.com.do/el-gasto-en-educacion-no-ha-cumplido-con-mejorar-los-estandares-de-calidad/>, consulté le 26/12/2017.
- Plateforme Haïti.be, « Haïti–Éducation et Formation Dossier d’information et de réflexion première ébauche ouverte à l’enrichissement par l’ensemble des membres », 2013, <http://www.plateformehaiti.be/images>, consulté le 26/12/2018.
- PLUT Dijana et PESIC Jelena, « Toward a vygotskian theory of textbook », in : *Psihologija*, vol. 36, n° 4, 2003, Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0048-5705/2003/0048-57050304501P.pdf>, consulté le 21/04/2018.

- PORCHER Pierre, *Colloque–14^e Journées Pierre Guibert sur les manuels scolaires (Montpellier, 16-17 mai 2019)*, Le Pupitre : Carnet d'histoire de l'éducation, 2019, <https://pupitre.hypotheses.org/4487>, consulté le 21 juin 2019.
- Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y Acción para la Educación Básica (EDUCA), « El reto es la calidad », Santo Domingo, 2010, <http://educa.org.do/wp-content/uploads/2014/01/Progreso-Educativo-2010-PREAL-EDUCA-PLAN-INV05.pdf>, consulté le 10/10/2017.
- Quête du savoir, Un site utilisant LeWebPédagogique, « La supervision scolaire », 2018, <https://lewebpedagogique.com/tacwime/2018/02/04/la-supervision-scolaire-2/>, consulté le 04/15/2018.
- ROBLIN Yves, « Le manuel scolaire et la performance des écoliers haïtiens », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2012, <https://lenouvelliste.com/article/109657/le-manuel-scolaire-et-la-performance-des-ecoliers-haitiens>, consulté le 11/09/2018.
- RAMÍREZ Tulio, « Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones sociales a partir del análisis de segmentación », in : *Revista de Pedagogía*, vol.28, n° 82, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 2007, <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n82/art04.pdf>, consulté le 12/05/2018.
- República Dominicana, Ministerio de Hacienda, Dirección General de Presupuesto (DIGEPRES), « Ejecución Presupuestaria del Gobierno Central, Instituciones Decentralizadas y Autónomas no Financieras e Instituciones Públicas de la Seguridad Social », 2018, <http://www.digepres.gob.do/wp-content/uploads/2019/03/Informe-Enero-Diciembre-2018-29.3.19-publicado.pdf>, consulté le 10/06/2019.
- Revista ARQHYS, « La Ocupación de Boyer y la Educación », Equipo de colaboradores y profesionales de la revista ARQHYS.com., 2011, <http://www.arqhys.com/general/la-ocupacion-de-boyer-y-la-educacion.html>, consulté le 26/11/2017.
- RIDORÉ Kathia, Mémoire de Master : *Approche critico-analytique d'un système aliénant d'éducation de 1492 à nos jours*, 2009, <http://www.memoireonline.com/04/10/3430/Mise-en-place-des-structures-et-problematique-fonctionnelle-de-l'ecole-haitienne.html>, consulté le 13/10/2018.
- RIVERA Severo, « La ocupación norteamericana de 1916-1924 y su impacto negativo en la educación dominicana », Santo Domingo, *Diario Libre*, 2016, <https://www.diariolibre.com/revista/cultura/la-ocupacion-norteamericana-de-1916-1924-y-su-impacto-negativo-en-la-educacion-dominicana-AF3979839>, consulté le 17/17/2018.

- SAINT FORT Jean Louiner, Thèse doctorale : *Les politiques de la réforme éducative en Haïti, 1979-2013 : de la logique socioprofessionnelle des acteurs politico-administratifs à la situation des établissements scolaires du département de la Grand-Anse*, Paris, Université Sorbonne, 2016, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02000361/document>, consulté le 17/09/2018.
- SANDOVAL DE JESÚS Leonor, « Educación y aspectos de racismo en los libros de texto de la Editora Santillana en la República Dominicana », Blog : *SlideShare*, 2018, <https://fr.slideshare.net/LeonorSandoval06/educacin-y-aspectos-de-racismo-en-los-libros-de-texto>, consulté le 20/06/2019.
- SANTOS Lusbania, « En la educación pública la sobreedad es un problema real en Santiago », 2010, <http://elnacional.com.do/en-la-educacion-publica-la-sobreedad-es-un-problema-real-en-santiago/>, consulté le 16/11/2017.
- Secretario de Estado de Educación, « Plan decenal 2008-2018, Construyendo la respuesta nacional para lograr la Educación Dominicana de Calidad que queremos, Resultados 5ta Revisión, Santo Domingo », 2008-2018, www.oei.es/historico/pdfs/plan_decenal_2008-2018.pdf, consulté le 10/02/2018.
- Secretaria de Estado de Educación, « Año de la Generación de Empleos, Consejo Nacional de Educación », 2006, http://www.educando.edu.do/files/1813/9964/5788/ordenanza_03-2006.pdf, consulté le 18/09/2018.
- Departamento de Planificación del Ministerio de Educación (DPMERD), « Educación-más de 56 mil estudiantes haitianos reciben clases en escuelas y universidades dominicanas », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2015, <http://www.listindiario.com/la-republica/2015/07/10/379799/mas-de-56-mil-estudiantes-haitianos-reciben-clases-en-escuelas-y-universidades-dominicanas>, consulté le 26 juin 2019.
- SENAT Jean Dieujuste, « Points noirs et perspectives de notre système éducatif », Port-au-Prince, Texte publié par *Haïti Libre* sous le titre : « Haïti-RD : Lauréats du Concours de texte « Les nouvelles batailles d'Haïti », <https://www.haitilibre.com/article-22878-haiti-rd-laureats-du-concours-de-texte-les-nouvelles-batailles-d-haiti.html>, consulté le 21/09/2018.
- Servicios de *Acento.com.do*, « Estudiantes universitarios haitianos no gozan de mismos derechos alumnos otras naciones », 2015, <http://acento.com.do/2015/actualidad/8266160-estudiantes-universitarios-haitianos-gozan-mismos-derechos-otras-naciones/>, consulté le 26 juin 2019.
- SUERO Yneva, « La educación desde Hostos hasta hoy », Blog : *La Voz d Todo :El nacional*, 2008, <http://elnacional.com.do/la-educacion-desde-hostos-hasta-hoy/>, consulté le 28/11/2017.

- Ta Marcao en Nacionales, « Libro Dominicano enseña la historia haitiana en nuestras escuelas », 2015, <http://tamarcao.com/libro-dominicano-ensena-la-historia-haitiana-en-nuestras-escuelas/>, consulté le 28/05/2017.
- TANCK DE ESTRADA Dorothy, « La educación indígena el siglo XVIII », El colegio México, (s. d), http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_22.htm, consulté le 25/10/2017.
- TARDIEU Charles, « Le PSUGO, une des plus grandes arnaques de l’histoire de l’éducation en Haïti », éd. Robert Berrouët-Oriol, 2017, <https://berrouet-oriol.com/linguistique/psugo-et-systeme-educatif-en-haiti/>, consulté le 27/12/2018.
- « The Many Obstacles to Education-Haiti An Island Luminous ou Les Nombreux Obstacles à l’Éducation par Marc E. Prou », (s. d.), <http://islandluminous.fiu.edu/french/part09-slide24.html>, consulté le 21/09/2018.
- THÉLUSMA Emmanuel,
-« Le PSUGO n’est pas totalement mort, il agonise », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2017, <https://lenouvelliste.com/article/177372/le-psugo-nest-pas-totalement-mort-il-agonise>, consulté le 09/12/2018.
-« Résumé de l’article : Dilemmes de l’Inspection scolaire en Haïti », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, <https://lenouvelliste.com/article/184079/dilemmes-de-linspection-scolaire-en-haiti>, 2018, consulté le 17/07/2018.
- THOMPSON Karl, « Durkheim’s Perspective on Education », 2017, <https://revisesociology.com/2017/08/22/functionalist-durkheim-role-education/>, consulté le 12/11/2017.
- TOMÁS PÉREZ José, « La escuela pública», Santo Domingo, *Listín Diario*, 2013, <https://www.listindiario.com/puntos-de-vista/2013/10/11/295425/la-escuela-publica>, consulté le 25/11/2017.
- TORRANCE Ellis Paul, *Education and the Creative Potential*, Minnesota, University of Minnesota Press, éd. Ellis Paul Torrance, 1963, <https://muse.jhu.edu/book/31773>, consulté le 15/12/2018.
- UNESCO, « Educación e Interculturalidad », Oficina de la UNESCO en Quito, Representación para Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela, 2017, <http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/>, consulté le 29/11/2018.

- UNESCO, « La Révision des programmes scolaires », Paris, Bibliothèque Numérique, 1959, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133816>, consulté le 01/09/2018.
- UNESCO, « L'éducation pour tous Rapport régional 2012 pour les l'Amérique Latine et Caraïbes, Réunion mondiale sur l'éducation pour tous », Paris, UNESCO, 2012, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/LAC_FR.pdf, consulté le 17/11/2018.
- URIBE SCHROEDER Richard, « Programas, compras oficiales y dotación de textos escolares en América Latina », 2018, https://cerlalc.org/wp-content/uploads/publicaciones/olb/PUBLICACIONES_OLB_%20Programas-compras-oficiales-y-dotacion-de-textos-escolares-en%20-América-Latina_v1_0101, consulté le 18/11/2018.
- VALERIO Estefanía, « La educación dominicana durante los gobiernos del Dr.Joaquín Balaguer », 2015, <http://betsayevaepocadebalaguer.blogspot.com/>, consulté le 05/12/2018.
- VANDENBERGHE Vincent, « Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité », in : *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 8, 2001, Groupe Interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), Université Catholique de Louvain, Belgique, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE008-8.pdf>, consulté le 21/11/2018.
- VARELA IGLESIAS Miriam, « Sobre los manuales escolares », in : *Escuela Abierta*, n°13, 2010, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3603580>, consulté le 10/05/2019.
- VERGER Antoni (et coll.), « La privatización educativa en Americalatina : una catografía de políticas, tendencias y trayectoras », Universitat Autònoma de Barcelona, 2017, <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf>, consulté le 28/12/2018.
- VINCENT Miloddy, « Éducation/Partenariat mondial/Financement/Sommet de Dakar - Haïti s'engage à consacrer au moins 20 % de son budget annuel à l'éducation », *LeNouvelliste*, 2018, <https://www.lenouvelliste.com/article/182967/haiti-sengage-a-consacrer-au-moins-20-de-son-budget-annuel-a-leducation>, consulté le 12/12/2018.
- ZAITER Josefina, « Desigualdad Y oportunidades educativas », Santo Domingo, UNESCO, Oficina de Santo Domingo, 2003, <http://unesdoc.unesco.org/images>, consulté le 10/11/2018.

Études critiques sur l'Histoire et la Géographie

- ADRIEN Pascal (et coll.), « Les pratiques idéologiques en Haïti, Port-au-Prince, Institut international pour la démocratie et l'assistance électorale », 2018, <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/les-pratiques-ideologiques-en-haiti.pdf>, consulté le 10/05/2019.
- ALEX Javier, « La identidad individual o colectiva en el marco de la democracia liberal, en Habermas, Taylor y Kymlicka », in *Revista Amauta*, vol.8, n° 16, 2010, Turizo España, Universidad del Atlántico, <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/630/370>, consulté le 26 mai 2019.
- ALEXANDRE Guy, « Les relations haïtienno-dominicaines, une conjoncture de tous les dangers », in : *Notre cité*, 2009, http://www.cresfed-haiti.org/IMG/pdf/07.-_notre_cite.pdf, consulté le 18/04/2019.
- Alter Info, « Le colonialisme et la falsification de l'histoire », 2015, https://www.alterinfo.net/Le-colonialisme-et-la-falsification-de-l-histoire_a117106.html, consulté le 16/05/2019.
- BARRIENTOS PARDO Ignacio David, « *¿Nacionalismo indígena ? El tránsito de una identidad étnica a una identidad nacional* », Santander, HAL, 2006, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00104731>, consulté le 28 avril 2019.
- BESSONE Magali, « La réconciliation par l'histoire en Bosnie-Herzégovine. L'impossible réception d'un modèle multiculturel européen », *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, vol. 3, n° 45, 2014, <https://www.cairn.info/revue-revue-d-etudes-comparatives-est-ouest1-2014-3-page-149.htm>, consulté le 12/05/2019.
- Blog *DelysGastin*, « El Antihaitianismo en República Dominicana », 2012, <http://delysgastin.blogspot.com/>, consulté le 10/04/2019.
- Blog *Calibariel*, « Polémico documental del profesor Gates », 2011, <http://calibariel.blogspot.com/2011/04/polemico-documental-del-profesor-gates.html>, consulté le 15/05/2019.
- Blog *Para que no se repita la historia*, « Los hombres de Trujillo », Santo Domingo, Publicado por CTBB, 2013, <https://paraquenoserrepitalahistoria.blogspot.com/2013/05/los-hombres-de-trujillo.html>, consulté le 10/12/2017.

- Blog *Weebly.com*, « Haïti y la República Dominicana: un conflicto con presente, pasado y futuro », (s. d.), <http://iasespaniola.weebly.com/contexto-histoacuterico.html>, consulté le 16/05/2019.
- BOURGEOIS Catherine, « Dis-moi quelle est la couleur de ta peau et je te dirai qui tu es, Phénotype, langage et stéréotypes en République dominicaine », in : *Civilisation : Revue internationale d'anthropologie et de sciences sociales*, n° 62, 2013, <https://journals.openedition.org/civilisations>, consulté le 10/03/2019.
- CABRERA Iandra, « Natalicio del Padre de la Patria Francisco del Rosario Sánchez », Santo Domingo, Blog : *Rotaract*, 2018, <http://www.rotaract4060.org/2018/03/09/natalicio-del-padre-de-la-patria-francisco-del-rosario-sanchez/>, consulté le 27/06/2019.
- CALCAÑO ORTIZ Elvin, « La migración haitiana en República Dominicana », 2018, *Acento.com.do*, <https://acento.com.do/2018/opinion/8545927-la-migracion-haitiana-republica-dominicana/>, consulté le 10/05/2019.
- CAMPILLO PÉREZ Julio Genaro, « Los Padres de la Patria Dominicana; Uno o varios Padres de la Patria ? » Santo Domingo, *Mis País*, (s. d.), <https://www.jmarcano.com/mipais/historia/padres.html>, consulté le 30/06/2019.
- CAÑEDO-ARGÜELLES Teresa, « Sobre la identidad dominicana: ocultamientos, desvelos y conflictos », Encuentro de Latinoamericanistas Españoles, Santander, HAL, 2006, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00109369/document>, consulté le 13/04/2019.
- CASTILLO SEMÁN Vinicio, « Nacionalismo... ¿una vergüenza ? », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2018, <https://listindiario.com/puntos-de-vista/2018/03/19/507054/nacionalismo-una-verguenza>, consulté le 30/04/2019.
- CÉSAIRE Michelson et LOMBARD Mozard, « Conférence débat/INUTECH, « Il n'existe pas un conflit ethnique haïtien-dominicain », dicit Rubén Silié Valdez », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2016, <https://lenouvelliste.com/article/156373/il-nexiste-pas-un-conflit-ethnique-haitiano-dominicain-dixit-ruben-silie-valdez>, consulté le 13/05/2019.
- CHOLLEY André, « Les cartes et l'enseignement de la géographie », vol. 3, n° 1 p. 23-27 (p. 23), 1938, in : *L'Information Géographique*, https://www.persee.fr/doc/ingeo_0020-0093_1938_num_3_1_4856, consulté le 08/10/2018
- CORBET Alice, « Rapports de couleur et de pouvoir en Haïti », *LAMenparle*, 2015, <https://lamenparle.hypotheses.org/286>, consulté le 11/10/2018.
- DE LA ROSA Jesús, « La UASD de antes y después de la era de Trujillo », *Hoy Digital*, 2016, <http://hoy.com.do/la-uasd-de-antes-y-despues-de-la-era-de-trujillo-2/>, consulté le 16/11/2017.

- DOMÍNGUEZ Pedro, « Nacionalistas, dominicanos y haitianos », *El Caribe*, 2018, <https://www.elcaribe.com.do/2018/03/28/opiniones/nacionalistas-dominicanos-y-haitianos/>, consulté le 30/04/2019.
- DUCRÉPIN Sindy, « François Duvalier, le mal-aimé au gré de la mémoire de Rony Gilot », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2017, <https://lenouvelliste.com/article/171809/francois-duvalier-le-mal-aime-au-gre-de-la-memoire-de-rony-gilot>, consulté le 16/05/2019.
- DUMAS Hélène, « Banalisation, révision et négation: la « réécriture » de l’histoire du génocide des Tutsi », in : *Esprit*, n° 5,2010, <https://www-cairn-info.bu-services.univ-antilles.fr/revue-esprit-2010-5-page-85.htm>, consulté le 14/01/2019.
- France 24, « L’enseignement de l’histoire du génocide, un outil au service de la réconciliation », 2014, <https://www.france24.com/fr/20140407-rwanda-ecole-enseignement-genocide-eleves-hutus-tutsis-histoire-genocide>, consulté le 12/05/2019.
- FRANCO PICHARDO Franklin, « La ideología de la dictadura de Trujillo », in *Iberoamérica*, n° 1, 2001, <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/.../113.pdf>, consulté le 10/12/2018.
- FRASER Crystal et KOMARNISKY Sara, « 150 actions de réconciliation pour les 150 derniers jours de « Canada 150 » », in *Histoire Engagée.ca*, 2017, <http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2017/08/FRASER-Crystal-et-Sara-KOMARNISKY.-150-actions-de...-1.pdf>, consulté le 12/06/2019.
- FREDRIK Barth, « Les groupes ethniques et leurs frontières », in : Poutignat Philippe et Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l’ethnicité*, Paris, PUF, 1969, <http://archives.cerium.ca/IMG/pdf/Barth-Groupes-ethniques.pdf>, consulté le 17/05/2019.
- GENTILI Pablo et LISTER Elissa Loraine, « El silencio de 80 años de racismo y genocidio en República Dominicana », Santo Domingo, *El País*, 2018, https://elpais.com/elpais/2018/04/02/contrapuntos/1522702455_557765.html, consulté le 24/06/2019.
- GONZÁLEZ VALDÉS Micaela, « El antihaitianismo dominicano entre la modernidad y la Sentencia 168/13: una aproximación a las raíces históricas del conflicto haitiano-dominicano », in : *Revista de la Red de Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea*, Córdoba, n° 6, 2017, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC/article/view/17028>, consulté le 11/03/2019.
- GINER DE LOS RÍOS Juan Alfonseca, « Escolarización y minorías étnicas en la República Dominicana, 1918-1944 », in : *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, n° 11, 2008, Valparaíso,

Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile,
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261102>, consulté le 30/05/2019.

•Groupe d'Appui aux Rapatriés & Réfugiés, « Haïti/République Dominicaine : rapatriements et violations de droits des migrantes et migrants haïtiens pour l'année 2018 Spécial », 2019, *Reliefweb*, <https://reliefweb.int/report/haiti/ha-ti-r-publique-dominicaine-rapatriements-et-violations-de-droits-des-migrantes-et>, consulté le 12/05/2019.

•GUILIANI CURY Hugo, « Consejo de Seguridad, dominicanos y Haití », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2019, <https://listindiario.com/la-republica/2019/06/15/570042/consejo-de-seguridad-dominicanos-y-haiti>, consulté le 25 juin 2019.

•HUGEUX Vincent, « Le jour où Aristide reviendra en Haïti », Port-au-Prince, *L'Express*, 1993, https://www.lexpress.fr/actualite/monde/amerique-sud/le-jour-ou-aristide-reviendra-en-haiti_491684.html, consulté le 13/12/2012.

•JAGOREL Quentin, « Non au nationalisme, oui au patriotisme », 2016, *Humanité*, <https://www.humanite.fr/non-au-nationalisme-oui-au-patriotisme-613343>, consulté le 19/05/2019.

•JOACHIM Dieudonné, « Tension commerciale entre Haïti et la République Dominicaine », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, <https://lenouvelliste.com/article/190399/tension-commerciale-entre-haiti-et-la-republique-dominicaine>, consulté le 10/06/2019.

•*Le Monde Africain*, « Comores et Mayotte, si loin, si proches », 2018, https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/05/02/comores-et-mayotte-si-loin-si-proches-presentation-de-notre-serie_5293401_3212.html, consulté le 07/03/2019.

•*Le Nouvelliste*, « Les journalistes du *Miami Herald*, Gerardo Reyes et Jacqueline Charles, Le drame des enfants haïtiens en République Dominicaine », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2010, traduit de l'anglais par Belmondo Ndengué, <https://lenouvelliste.com/article/85102/le-drame-des-enfants-haitiens-en-republique-dominicaine>, consulté le 12/06/2019.

•LOIS MALKÚN José, « ¿ Cuántos haitianos viven en el país ? », 2018, *Acento.com.do*, <https://acento.com.do/2018/opinion/8557944-cuantos-haitianos-viven-pais/>, consulté le 10/05/2019.

•LOZANO Wilfredo, « República Dominicana en la mira. Inmigración, exclusión social y despojo ciudadano », Nueva Sociedad Democracia y política en América Latina, 2014, <https://nuso.org/articulo/republica-dominicana-en-la-mira-inmigracion-exclusion-social-y-despojo-ciudadano/>, consulté le 17/04/2019.

- LUCA Nathalie, « Laënnec Hurbon, Religion et lien social, L'Église et l'État moderne en Haïti », in : *Archives de sciences sociales des religions*, vol. 130, 2005, <http://journals.openedition.org/assr/2333>, consulté le 27 juin 2018.
- Makandal Speaks, « La dynastie Duvalier Partie 1 : « Papa Doc » », *Nofi Média*, 2018, <https://www.nofi.media/2018/05/papa-doc/52856>, consulté le 13/11/2018.
- MANIGAT Leslie-François, « La crise haïtiano-dominicaine de 1963-1964 », in : *Revue française de science politique*, vol. 15, n° 2, 1965, Paris, https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1965_num_15_2_418434, consulté le 17/09/2018.
- MARTÍ José, *Nuestra América*, Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005(1891), <http://www.bibliotecayacucho.gob.ve/fba/index.php?id=97...2..>, consulté le 11/09/2018.
- MINSTER Christopher, « The US Occupation of the Dominican Republic, 1916-1924 », 2017, in Scheina, Robert L, *Latin America's Wars : the Age of the Professional Soldier, 1900-2001*, Washington D.C., Brassey, Inc., 2003, <https://www.thoughtco.com/us-occupation>, consulté le 10/01/2018.
- MORENO Víctor (et coll.), « Juan Bosch (1909/06/30-2001/11/01) », *Buscabiografias*, (s. d), <https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/2437/Juan%20Bosch>, consulté le 11/01/2019.
- MOYA PONS Frank, « La diáspora ennegrece al dominicano », *Blogspot*, 2006, <http://vetasdigital.blogspot.com/2006/07/frank-moya-pons-la-dispora-ennegrece.html>, consulté le 18/04/2019.
- Noticias SC, *Servicio de Noticias 24 Horas*, « Discurso De Rafael Leonida Trujillo Molina En 1939 », 2015, <http://www.noticiassc.com/2015/02/discurso-de-rafael-leonida-trujillo.html#.XKdvnZhKjIU>, consulté le 23/11/2018.
- OTAYEK René, « Afrique, conflits contemporains », in : *Universalis éducation. Encyclopædia Universalis*, <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/afrique/>, consulté le 28/04/19.
- PARIS Robert et HAMED Tiekoura Levi, « Jean-Jacques Dessalines, leader révolutionnaire des masses noires arrachées à l'esclavage d'Ayiti », 2015, <https://www.matierevolution.fr/spip.php?article3500>, consulté le 17/06/2019.
- PÉAN Leslie, « Crise haïtiano-Dominicaine : Une responsabilité partagée dans le crime (1 de 3) », *Tout Haïti.com*, 2013, <http://www.touthaiti.com/diaspora>, consulté le 11/05/2019.

- PEÑA Ángela, « El vaivén ideológico de Peña Batlle », 2016, <https://medium.com/@gilbertmervilus/el-vaiv%C3%A9n-ideol%C3%B3gico-de-pe%C3%B1a-batlle-bb02bb420407>, consulté le 12/04/2019.
- PEREYRA Emilia, « Penas y amores de los valientes líderes de la separación dominicana, Persecuciones, condenas, exilios y decepciones marcaron a los héroes », Santo Domingo, *Diario Libre*, 2018, <https://www.diariolibre.com/especiales/penas-y-amores-de-los-valientes-lideres-de-la-separacion-dominicana-HF9142889>, consulté le 27/06/2019.
- PÉREZ MÉNDEZ José, « OPINIÓN: El conflicto dominico-haitiano », *Almomento.net*, 2018, <https://almomento.net/opinion-el-conflicto-dominico-haitiano-le-falta-foto/>, consulté le 13/04/2019.
- PIERRE Carl Edens, « Et le Pont Larnage devient le Pont Rouge », <https://carledenspierre.wordpress.com/2017/02/28/et-le-pont-larnage-devient-le-pont-rouge/>, consulté le 22/11/2017.
- POPA Nathalie, « La conscience historique en didactique de l’histoire au Canada », in : *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation*, vol. 40, n° 1, 2017, <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2256>, consulté le 28/05/19.
- QUISQUEYA Lora, « Historia dominicana y sociedad civil 1935-1978 », in : *La sociedad civil dominicana. Contribución a su historia*, Chapitre : Historia dominicana y sociedad civil, 1935-19781, Publié par : MUDE, CIES/UNIBE, Alianza ONG, Éditeur : Rosa Rita Álvarez, 2010, https://www.researchgate.net/publication/301777388_Historia_dominicana_y_sociedad_civil_1935-19781, consulté le 12/06/2018.
- RIVAS Margie, « “La Indiferencia de un Pueblo” | Todo por la patria de Juan Pablo Duarte y los Trinitarios », 2015, <https://quecooking2.wordpress.com/.../la-indiferencia-de-un-puebl>, consulté le 27/11/28.
- RODRÍGUEZ Ramón, « ¿Un solo padre de la patria ? », 2016, Santo Domingo, *El Nacional*, <https://elnacional.com.do/un-solo-padre-de-la-patria/>, consulté le 27/06/2019.
- ROSARIO ADAMES Fausto, « Unos padres de la patria distintos a Duarte, Mella y Sánchez », *Acento.com.do*, 2014, <https://acento.com.do/2014/cultura/1170692-unos-padres-de-la-patria-distintos-a-duarte-mella-y-sanchez/>, consulté le 10/04/2019.
- SunCaribbean.net*, « La isla, Ramón Matías Mella », Santo Domingo, (s. d.), https://www.suncaribbean.net/rd_laisla_ramon_matias_mella.htm, consulté le 26/06/2019.

- SAINT-VICTOR Alain, « Les fondements historiques du racisme dominicain. Les origines de l'antihaitianismo », 2016, <http://histoireengagee.ca/les-fondements-historiques-du-racisme-dominicain-les-origines-de-lantihaitianismo/>, consulté le 22/04/2019.
- Servicios de *Acento.com.do*, « Dominicano promedio tiene 49% ADN africano, 39% europeo, y 4% precolombino », 2016, <https://acento.com.do/2016/actualidad/8362641-dominicano-promedio-49-adn-africano-39-europeo-4-precolombino/>, consulté le 23/05/2019.
- Solidarité Fwontalye/Service Jésuite aux Réfugiés et Migrants (Haïti), « Haïti-République Dominicaine : Un trafiquant d'enfants surpris en flagrant délit à la frontière », 2008, <http://www.alterpresse.org/spip.php?article7335#.XQDm54hKjIU>, consulté le 12/06/2019.
- TINEO NOLASCO Héctor, « El Gobierno del presidente Gregorio Luperón con las ideas del Partido Azul », *Diariodominicano.com*, 2014, <http://diariodominicano.com/cultura/2014/10/07/181267/el-gobierno-del-presidente-gregorio-luperon-con-las-ideas-del-partido-azul>, consulté le 21/06/2018.
- THÉODAT Jean-Marie, Haïti/« Quisqueya : une île en deux morceaux », in : *Haïti-République dominicaine : une île pour deux, 1804-1916*, Paris, Édition Karthala, 2003, http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers4/010017337.pdf, consulté le 19/10/2018.
- THOMAS Yves Michel, « Relations haïtiano-dominicaines : trois éléments de structuration », 2006, Port-au-Prince, *AlterPresse*, <http://www.alterpresse.org/spip.php?article4456#.XNooVY5KjIV>, consulté le 13/05/2019.
- Universidad Eugenio María de Hostos (UNIRHEMOS), « Biografía Eugenio María de Hostos », (s. d.), <https://uniremhos.edu.do/biografia-eugenio-maria-de-hostos/>, consulté le 30/08/2017.
- UREÑA RIB Pedro, « Saint-Domingue y Santo Domingo en el siglo XVIII: aparición de dos identidades en una sola isla, en la lejana frontera de dos imperios europeos », *Imágenes y representaciones en el Caribe y en las regiones ultraperiféricas de Europa*, Schoelcher, Université des Antilles et de la Guyane, 2003, <https://dialnet.unirioja.es>, consulté le 25/06/2019.
- Vanguardia del pueblo, Órgano de difusión oficial del partido de la liberación dominicana, « Muere el historiador y abogado Manuel Arturo Peña Batlle », in : *Efemérides Nacionales*, 1954, <https://vanguardiadelpueblo.do/1954/04/15/muere-el-historiador-y-abogado-manuel-arturo-pena-batlle/>, consulté le 19/11/2018.

Études critiques sur la littérature et la philosophie liées à l'identité

- ABOULKER Philippe, « Du concept de culture à son acquisition », in : *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, 1959, n° 3, https://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_1959_num_1_3_3870, consulté le 29/03/2018.
- Blog *Lifim2010*, « Dossier : qu'est ce que l'altérité ? », *Lifim2010*, 2011, <http://lifim2010.over-blog.com/article-dossier-qu-est-ce-que-l-alterite-76102794.html>, consulté le 14/05/2018.
- BOURDIEU Pierre, « Sur le pouvoir symbolique », in : *Annales*, vol. 3, n° 32, 1977, https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1977_num_32_3_293828, consulté le 11/05/2019.
- BRUBAKER Rogers, « Au-delà de L'« identité » », in : *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2001, Traduit par Frédéric Junqua, https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2001_num_139_1_3508, consulté le 10/04/2019.
- CLAUDE Gautier, « La représentation chez Pierre Bourdieu : de la délégation comme décision à la délégation comme dépossession–hypothèses de lecture », in : *Cités*, vol. 3, n° 51, 2012, <https://www.cairn.info/revue-cites-2012-3-page-65.htm>, consulté le 30/01/2019.
- DANIC Isabelle, « La notion de représentation pour les sociologues. Premier aperçu », in : *ESO*, n° 25, 2006, Université Rennes II, [eso.cnrs.fr/ attachments/n-25-decembre-2006-travaux-et-documents/danic.pdf?....](http://eso.cnrs.fr/attachments/n-25-decembre-2006-travaux-et-documents/danic.pdf?....), consulté le 30/01/2019.
- DIAKITE Boubakary, « De la page d'écriture et du mythe de l'ancêtre rebelle : la problématique de l'écrit et de la parole dans le roman francophone ouest africain », in : *LSU Doctoral Dissertations*, 2003, https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/2756, consulté le 10/04/2019.
- DEL ROSSI Sara, « La société haïtienne dans le recueil *Le Roman de Bouqui* de Suzanne Comhaire-Sylvain (analyse morphologique et sémiotique) », *Il Tolomeo*, vol. 18, 2016, Uniwersytet Warszawski, Polska), <http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/il-tolomeo/2016/18/art-10.14277-2499-5975-Tol-18-16-4.pdf>, consulté le 14/05/2019.
- « Déterritorialisation–abstractmachineabstractsdéterritorialisation », www.abstractmachine.net/thesis/abstracts.php?nom=déterritorialisation, consulté le 23/04/2019.
- DUMAS Pierre-Raymond, « L'École des Griots : bilan iconoclaste et actualité enrichissante », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2005, <https://lenouvelliste.com/article/14704/lecole-des-griots-bilan-iconoclaste-et-actualite-enrichissante>, consulté le 21/10/2018.

- GUILLEMETTE Lucie et COSSETTE Josiane, « Déconstruction et différence », Rimouski (Québec), *Signo* : Site Internet de Théories Sémiotiques, Louis Hébert (dir.), 2006, <http://www.signosemio.com/derrida/deconstruction-et-difference.asp>, consulté le 07/10/2017.
- LETANG Gerry et BATRAVILLE Dominique, « Extrait de Fillette Lalo », Potomitan, Site de promotion des cultures et des langues créoles, Anou voyé kreyòl douvan douvan, 2018, <https://www.potomitan.info/gletang/lalo.php>, consulté le 19/03/2019.
- LETANG Gerry, « Créolisation et créolité à la Martinique : essai de périodisation », Potomitan, Site de promotion des cultures et des langues créoles, Anou voyé kreyòl douvan douvan, (s. d), <http://www.potomitan.info/travaux/creolisation.php>, consulté le 27/04/2019.
- LÜSEBRINK Hans-Jürgen, « Les concepts de "Culture" et d'"Interculturalité", Approches de définitions et enjeux pour la recherche en communication interculturelle », in : *Bulletin*, n° 30, Sarrebruck, Université de Saarbrücken, 1998, www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICBulletin/1998No30/06LusebrinkHJ.pdf, consulté le 25/11/2018.
- MARIE Liendle, « Altérité », in : *Monique Formarier éd., Les concepts en sciences infirmières, 2^{ème} édition*, Toulouse, Association de recherche en soins infirmiers, « Hors collection », 2012, <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-66.htm>, consulté le 30/01/2019.
- MELIA Juliette, Colloque international : « Survivance des icônes, usage et recyclage des figures et emblèmes culturels (XX^e-XXI^e siècles) », Université Paris-Dauphine et ENS, 4 et 5 avril 2014, <https://journals.openedition.org/transatlantica/7066>, consulté le 15/09/2018].
- PAPILLON Rolphe, « L’Haïtien entre Bouki et Malice, Réflexions pour comprendre notre réalité politique », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2014, <https://lenouvelliste.com/lenouvelliste/article/157600/LHaitien-entre-Bouki-et-Malice>, consulté le 16/06/2019.
- RUBIRA-GARCÍA Rainer et PUEBLA-MARTÍNEZ Belén, « Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso », in : *Convergencia*, vol. 25, n° 76, 2018, Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración, <http://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10554384007/html/index.html>, consulté le 10/05/2018.
- SCHWIEGER HIEPKO Andrea, « L’Europe et les Antilles : Une interview d’Édouard Glissant », 1984, <https://www.potomitan.info/divers/glissand.htm>, consulté le 12/11/2018.

•VAN ENIS Nicole, « Le postmodernisme », 2011, <http://www.barricade.be/sites/default/files/publications/pdf/nicole-postmodernisme.pdf>,

consulté le 22/06/2018.

•VEYNE Paul, « L'interprétation et l'interprète-À propos des choses de la religion », in : *Enquête*, n° 3, 1996, <https://journals.openedition.org/enquete/623>, consulté le 29/11/2018.

Études critiques sur la méthodologie en sciences sociales

•CALMAN Lynn, « What is Grounded Theory ? », The University of Manchester, (s. d.), <http://hummedia.manchester.ac.uk/institutes/methods-manchester/docs/gt.pdf>, consulté le 22/06/2018.

•CLÉMENT Pierre, « Conceptions, représentations sociales et modèle KVP », in : *Skholê : cahiers de la recherche et du développement*, Marseille, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, n°16, 2010, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01024972/document>, consulté le 20/05/2018.

• CLÉMENT Pierre, BERNARD Sandie et CARVALHO Graça S., « Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple », 2014, <https://core.ac.uk/download/pdf/55608020.pdf>, consulté le 09/05/2018.

•*Dokumen*, « Grounded theory ? Grounded theory methodology », 2018, <https://dokumen.tips/documents/grounded-theory-methodologywwwmheducationcoukopenupchapters9780335244492pdfpdf.html>, consulté le 10/03/2018.

•DUMEZ Hervé, « Méthodologie de la recherche qualitative », Librairie Decitre, 2015, <https://www.decitre.fr/media/pdf/feuillestage/9/7/8/2/3/1/1/4/9782311402988.pdf>, consulté le 12/05/2019.

•GLASER Barney Galland et STRAUSS Anselm Leonard, « The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research », Chicago, Aldine Publishing Company, 1967, http://faculty.babson.edu/krollag/org_site/craft_articles/glaser_strauss.html, consulté le 20/06/2018.

•KAKAI Hygin, « Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire », Université de Franche-Comté, Février 2008, http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf, consulté le 12/05/2019.

•KHAN Shahid, « Qualitative Research Method: Grounded Theory », in : *International Journal of Business and Management*, Vol. 9, n° 11, 2014, Publié par Canadian Center of Science and Education, <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v9n11p224>, consulté le 14/11/2018.

•SCOTT Helen, « What is Grounded Theory ? », 2009, <http://www.groundedtheoryonline.com/what-is-grounded-theory/>, consulté le 18/10/2018.

Études critiques sur la politique et l'économie

•Ayiti Kale je, « Commerce Haïti-République Dominicaine : Exploitation ou exportation? », Web : *Le Projet d'Information Canada-Haïti*, 2013, <https://canada-haiti.ca/content/commerce-ha%C3%A9fti-r%C3%A9publique-dominicaine-exploitation>, consulté le 07/06/2019.

•BRICEÑO Pedro, « Robert Puasón: De pedir en semáforos a millonario del béisbol », Santo Domingo, *Listín Diario*, 2019, <https://listindiario.com/el-deporte/2019/07/04/572618/robert-puason-de-pedir-en-semaforos-a-millonario-del-beisbol>, consulté le 04/07/2019.

•CHARLES Jacqueline, « Gobierno de Trump sanciona a senador dominicano por corrupción en Haití », *El Nuevo Herald*, 2018, www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/america-latina/article213074084.html, consulté le 20/06/2018.

•De l'Imprimerie du Gouvernement, *Constitution d'Haïti du 27 décembre 1806 et sa Révision du 2 juin 1816, an 13 de l'Indépendance*, Port-au-Prince, De l'Imprimerie du Gouvernement, Manioc.org, 1816, <http://www.manioc.org/gsd/collect/patrimon/archives/PAP11080.dir/PAP11080.pdf>, consulté le 10/10/2017.

•D-MEEUSBE Dominique, « Manuel d'économie politique », Académie des sciences de l'U.R.S.S. Institut d'économie, Texte conforme à la 2^e édition (1955), 2017, Chap. 20, <http://www.d-meeus.be/marxisme/manuel/chap20sect04.html>, consulté le 04/07/2019.

•*Haïti Libre*, « Haïti-Politique : Visite surprise de René Préval en République Dominicaine », Port-au-Prince, 2011, <https://www.haitilibre.com/article-2189-haiti-politique-visite-surprise-de-rene-preval-en-republique-dominicaine.html>, consulté le 29/06/2019.

•*Haïti Libre*, « Haïti-FLASH Petro Caribe : La CSC/CA met en cause Jovenel Moïse dans une affaire de détournement de fonds », Port-au-Prince, 2019, <https://www.haitilibre.com/article-27879-haiti-flash-petrocaribe-la-csc-ca-met-en-cause-jovenel-moise-dans-une-affaire-de-detournement-de-fonds.html>, consulté le 26/06/2019.

•*Haitipolicy.org*, « Une coalition d'Organisations de la Diaspora Haïtienne », Washington, DC, 2015, <https://haitipolicy.org/Delegations/HDF%20letter%20to%20OAS.pdf>, consulté le 16/06/2019.

•*Haïti Standard*, « Peu nombreux, des manifestants continuent de réclamer la démission du Président Jovenel Moïse », 2019, Port-au-Prince, *Haïti Standard*,

<https://haitistandard.com/peu-nombreux-et-determines-des-manifestants-continuent-de-reclamer-la-demission-du-president-jovenel-moise/>, consulté le 19/09/2019.

•JIMÉNEZ POLANCO Jacqueline, « La corrupción política en la República Dominicana y la entronización del partido cartel », The City University of New York, New York, vol. 15, n°2, 2016, <http://www.usc.es/revistas/index.php/rips/article/view/3683/4053>, pdf, [Consulté le 05/12/2018].

•JEAN-CHARLES Moïse, « Platfòm Pitit Dessalines, Programme Politique », 2016, Port-au-Prince, *Tripotay*, <https://fr.slideshare.net/tripotay/moise-jean-charles-programme-politique>, consulté le 19/05/2019.

•Journal *Le Moniteur*, *Arrêté du Président Michel Joseph Martelly, Constitution 1987 Amendée Juin 2012*, *Le Moniteur*, Port-au-Prince, 2012, www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_hti_amend.pdf, consulté le 30/09/2018.

•*Loop News*, « Un citoyen haïtien tué par un officier de police en République Dominicaine », <http://www.loophaiti.com/content/un-citoyen-haitien-tue-par-un-officier-de-police-en-rep-dom>, 2019, consulté le 10/06/2019.

•Office International de l'Eau, « Glossaire Eaux et Milieux Aquatiques », 2019, http://www.glossaire-eau.fr/sites/default/files/glossaire_eau_biodiv_fr_20190804.pdf, consulté le 04/07/2019.

•Oficina Nacional de Estadística (ONE), «En República Dominicana viven 458,233 haitianos, establece censo de Estadísticas », Santo Domingo, *Diario Libre*, 2013, <http://www.diariolibre.com/noticias/en-repblica-dominicana-viven-458233-haitianos-establece-censo-de-estadsticas-MDDL381629>, consulté le 26/06/19.

•PÉAN Leslie, « Haïti : La corruption rose et les fonds Petro Caribe (1, 2, 3 de 5) », *Alter Presse*, Port-au-Prince, Le Projet d'Information Canada-Haïti, 2014, <https://canadahaiti.ca/content/ha%C3%AFti-la-corruption-rose-et-les-fonds-petrocaribe-1%2C2%20de%205>, consulté le 11/12/2018.

•*Rezo Nòdwès*, « Une vingtaine de produits dominicains interdits d'entrée en Haïti », 2015, <https://rezonodwes.com/2015/09/16/une-vingtaine-de-produits-dominicains-interdits-dentree-en-haiti/>, consulté le 07/06/2019

•*Radio France Internationale*, « Haïti : les détails du massacre de La Saline révélés dans un rapport de l'ONU », 2019, <http://www.rfi.fr/ameriques/20190622-haiti-massacre-saline-rapport-onu>, consulté le 10/07/2019.

- *Radio Quiskeya*, « Haïti-Justice : Les troublantes accusations de Sherlson Sanon contre Joseph Lambert, Edwin Zenny et consorts », Port-au-Prince, Me Jean Beaubrum L. Rony, Notaire Public, 2013, <http://www.radiokiskeya.com/spip.php?article9639>, consulté le 17/10/2017.
- *Radio Télévision Caraïbes*, « Jovenel Moise en République Dominicaine », Port-au-Prince, 2017, <https://rtvc.radiotelevisioncaraibes.com/node/37235>, consulté le 29/06/2019.
- République d'Haïti, Ministère de l'Économie et des Finances, « Situation Économique et Financière d'Haïti et perspectives, Exercice fiscal 2017-2018 », in : *Gouvernement et associations à but non lucratif*, Publié par Stanley Lucas, 2019, <https://fr.slideshare.net/Stanleylucas/situation-economique-et-financiere-dhaiti-dec-2018>, consulté le 10/06/2019.
- SAINT-PRÉ Patrick, « Les exportations dominicaines responsables de 42% du déficit commercial total d'Haïti », Port-au-Prince, *Le Nouvelliste*, 2018, <https://www.lenouvelliste.com/article/181411/les-exportations-dominicaines-responsables-de-42-du-deficit-commercial-total-dhaiti>, consulté le 10/06/2019.
- Tribunal Constitucional, « Sentencia TC/0168/13 », Santo Domingo, 2013, <https://presidencia.gob.do/themes/custom/presidency/docs/gobplan/gobplan-15/Sentencia-TC-0168-13-C.pdf>, consulté le 27 juin 2019.

Post-colonial et décolonial

- CASTRO-GÓMEZ Santiago,
-« Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro' », Bogotá, Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR de la Pontificia Universidad Javeriana Consejo, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000, http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf, consulté le 13/05/2019.
- « La poscolonialidad explicada a los niños », Popoyán, Universidad del Cauca, 2005, <https://territoriosendisputa.files.wordpress.com/2015/09/158.pdf>, consulté le 08/03/2018.
- FATIMA Hurtado, « Colonialité et violence épistémique en Amérique latine : une nouvelle dimension des inégalités? », in *RITA*, n°2, 2009, <http://www.revue-rita.com/traits-dunion-thema-34/colonialitt-violence-thema-11250.html>, consulté le 10/10/2018.
- GROSGOUEL Ramón, « Vers une décolonisation des Uni-versalismes occidentaux : le Pluri-versalisme décolonial d'Aimé Césaire aux Zapatistes », traduit de l'anglais par Natacha

Filippi et Emmanuel Hoch Delgado, UC-Berkeley, 2016, p. 2, <http://www.arquitecturadelastransferencias.net/images>, consulté le 15/05/2018.

•GROSFOGUEL Ramón et COHEN Jim, « Un dialogue décolonial sur les savoirs critiques entre Frantz Fanon et Boaventura de Sousa Santos », in : *Mouvements*, vol. 4, n° 72, 2012, <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2012-4-page-42.htm>, consulté le 21/02/2018].

•LUSTE BOULBINA Seloua (et coll.), « Décoloniser les savoirs, Internationalisation des débats et des luttes », in : *Mouvements* (2012), vol. 4, n° 72, Cairn-info, 2012, <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2012-4-page-7.htm?contenu=resume>, consulté le 30/07/2018.

•LANDER Edgardo, « La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, Perspectivas latinoamericanas », Buenos Aires, Argentina, UNESCO, Face/UCV, 2000, <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>, consulté le 10/07/2018.

•MENCÉ-CASTER Corinne et BERTIN-ELISABETH Cécile, « Approches de la pensée décoloniale », in : *Archipelies*, 2018, <https://www.archipelies.org/189>, consulté le 16/05/19.

•MERLE Isabelle, « Les *Subaltern Studies* : Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale », in : *Genèses*, vol. 3, n° 56, 2004, <https://www.cairn.info/revue-geneses-2004-3-page-131.htm>, consulté le 11/05/2019.

•PACHÓN SOTO Damián, « Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad », in : *Ciencia política*, n° 5, 2008, Universidad Nacional de Colombia, <http://www.bdigital.unal.edu.co/20801/1/17029-53780-1-PB.pdf>, consulté le 13/05/2018.

•QUIJANO Anibal,

-« Colonialité du pouvoir et démocratie en Amérique latine », in : *Multitudes Revue politique et artistique*, Traduit de l'espagnol par James Cohen, n° 73, (1993) 2018, <http://www.multitudes.net/Colonialite-du-pouvoir-et/>, consulté le 10/01/2019].

-« 'Race' et colonialité du pouvoir », in : *Mouvements*, vol. 3, n° 51, 2007, <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2007-3-page-111.htm>, consulté le 10/05/2019.

•RENAULT Matthieu, « Frantz Fanon et la décolonisation des savoirs », 2018, <https://elam.hypotheses.org/393>, consulté le 22/01/2019.

Émissions radiodiffusées et télédiffusées

- Caraïbes FM, Yon Ayisyen ke Dominiken Rache madanm li e pitit li ak Manchèt epi yo Vyole Misye, bal Piki SIDA, ajouté sur Youtube.com par Tripotay Lakay, 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=u0P6KVAy5Xo>, consulté le 01/09/2019.
- CDN, Acusan haitiano de matar agricultor dominicano a machetazos en Azua, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=SU4swLPZa64>, consulté le 01/09/2019.
- CDN, « Haitianos no asisten al mercado binacional Pedernales en represalia de nuevas medidas », *Noticias Ahora*, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=vjUum4PDMd8>, consulté le 10/07/2019.
- Loop News, « Vidéo-La police dominicaine tue un étudiant haïtien en médecine », 2018, <http://www.loophaiti.com/content/video-la-police-dominicaine-tue-un-etudiant-haitien-en-medecine>, consulté le 10/06/2019.
- Noticias SIN, « En represalia por muerte de dominicano queman casas de nacionales haitianos en Salcedo », 2018, https://www.youtube.com/watch?v=x0gw2QuL_iA, consulté le 01/09/2019.
- Noticias SIN, « Queman 8 viviendas de haitianos tras muerte dominicano en Santiago, 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=C64SZV0mCUM>, consulté le 01/09/2019.
- Publié par Vizyon Lakay Ayiti, « Dominiken yo fè Ayisyen an manje cheve'l Kisa leta di nan sa ? », <https://www.youtube.com/watch?v=zEuZjgpycFQ>, consulté le 18 juin 2019.
- Radio Méga, « Flash Flash//Sedomeng Mande Fème Ayiti Yo Vle Okipe Ayiti Vin Tande Nouvèl La », ajouté sur Youtube.com par Mache Prese TV, janvier 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=DhWMgN2UFPE>, consulté le 02/06/2019.
- Radio Méga, « FLASH! Sen Domeng ap fè plan e pare pou debake, anvayi ak Okipe Ayiti », ajouté sur Youtube.com par Tripotay Lakay, Août 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=v1Romm2Oj7o>, consulté le 07/07/2019.
- Radio Télévision Caraïbes, « Le Sénateur Youri LATORTUE et la journaliste investigatrice dominicaine Nuria PERIA dénoncent », ajouté sur Youtube.com par Radio Télévision Caraïbes, juin 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=KkmA-qCwFA4>, consulté le 10/07/2019.
- Radio Zénith, « Flash Sendomeng Ap Vin Okipe Ayiti Nan Semèn Nan Tout Bagay Gentan Pare Ayisyen Nou Mele », ajouté sur Youtube.com par Pawol Pèp La, juin 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=A6KYcx66R8o>, consulté le 02/06/2019.

- SN, « Dominicano mata Haitiana en Navarrete », <https://www.youtube.com/watch?v=IBiftMYpH10>, 2012, consulté le 01/09/2019.
- TaureanKing, « DOMINICANO DESPIERTA-Ya empezaron a poner autoridades de descendencia haitiana en RD », ajouté sur Youtube par Taureanking le 24 septembre 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=uzqxqmAcDvo>, consulté le 14/06/2019.
- Univisión Noticias, « Tensiones entre Haïti y República Dominicana », *Edición Nocturna*, 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=3ytZfEFdBHo> , consulté le 10/07/2019.
- Vizyon Lakay Ayiti, « Dominiken yo fè Ayisyen an manje cheve'l Kisa leta di nan sa ? » Vidéo sur Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=zEuZjqpycFQ>, consulté le 18 juin 2019.

Dictionnaires et Encyclopédies

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), Ortolang, Outils et Ressources pour un traitement Optimisé de la Langue, <https://www.cnrtl.fr/definition/repr%C3%A9sentation>, consulté le 12/05/2018.
- *Dictionnaire Larousse*, www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conscience/18331#ej3l6H4YAIRjC28f.99, consulté le 20 mars 2019.
- Enciclopedia dominicana Arturo Logroño, (s. d.), <http://dominicana.enelblog.com/biografias/arturo-logrono>, consulté le 19/11/2018.
- En Caribe, *Enciclopedia de Historia y Cultura del Caribe*, « Manuel de Jesús Troncoso de la Concha », Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), Comité Científico Técnico General de la enciclopedia, (s. d.), <https://www.encaribe.org/es/article/manuel-de-jesus-troncoso-de-la-concha/315>, consulté le 19/11/2018.
- HAMELINE Daniel, « Éducation-Philosophie de l'éducation », in : *Universalis éducation*, *Encyclopædia Universalis*, (s. d.), <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/education-philosophie-de-l-education>, consulté le 24/09/2017.
- La enciclopedia en línea, *Bibliografía y vidas*, 2004, <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/balaguer.htm>, consulté le 22/08/2018.
- LASSERRE Guy, « îles », *Encyclopædia Universalis*, 2016, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/iles/>, consulté le 5/05/18.

ANNEXES

Annexe n° 1 : Carte du partage de l'île entre la République d'Haïti et la République Dominicaine.



Haiti Media : <http://www.haitimedia.com/2018/03/15/>, consulté le 14/09/2019.

Annexe n° 2 : Questionnaires distribués aux enseignants sondés (du 02 juillet 2017 au 28 Août 2017 et du 17 décembre 2018 au 13 février 2019).



Questionnaire sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en République d'Haïti et en République Dominicaine

Cette étude devrait contribuer à la recherche sur la représentation de l'Autre dominicain dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de République d'Haïti et de la République Dominicaine, du niveau fondamental au niveau secondaire. Ainsi, afin de comparer les programmes officiels des deux ministères, de comparer les manuels scolaires et de vérifier quelques points de vue sur l'évocation des termes « frontière » et « île » dans ces manuels scolaires, l'étudiant doctorant **M. CANDIO Datrice**, en accord avec son directeur de thèse **Mme BERTIN-ELISABETH Cécile** et l'équipe d'accueil du laboratoire Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres Langues Arts et Sciences Humaines [CRILLASH] de l'Université des Antilles, sollicite votre bienveillance pour répondre à ce questionnaire. Vos réponses permettront de mesurer l'impact de cette représentation sur les élèves haïtiens et dominicains, futurs citoyens de ces deux pays. Ce questionnaire est anonyme et ne met nullement en péril votre identité personnelle.

Pays d'origine.....

Lieu de travail.....

Nombre d'années d'enseignement (environ).....

Niveau de classe : Fondamental Lycée Autres Précisez.....

École publique École privée

Titre du (des) manuel (s) utilisé (s) :.....

Année d'édition.....

PREMIÈRE PARTIE

Question 1- Les programmes officiels d'Histoire et de Géographie participent-ils à la construction identitaire de vos apprenants ?

Oui Non Aucune idée

Question 2- Quelle identité est construite à partir des programmes officiels d'Histoire et de Géographie du pays ?

Nationale Patriotique Fermée Opposition Ouverte

Question 3- Pensez-vous que le ministère de l'éducation nationale de votre pays accorde une place à son pays voisin dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie ?

Oui Non

A. Si la réponse de la question 3 est « non », cela a-t-il une signification particulière ?

Oui Non Aucune idée

B. Si la réponse de la question 3 est « oui », est-ce que le pays voisin est bien représenté ?

Oui Non Aucune idée

Question 4- Y a-t-il des agents ministériels pour vérifier les manuels scolaires avant leur édition ?

Oui Non Aucune idée

5- Question 5- Y a-t-il des agents ministériels ou un corps d'inspecteurs pour vérifier comment l'Histoire et la Géographie sont enseignées en classe ?

Oui Non Aucune idée

Question 6- Pensez-vous que les programmes d'Histoire et de Géographie favorisent le vivre-ensemble ?

Oui Non

Question 7- Y a-t-il, selon vous, des stéréotypes et des préjugés véhiculés dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de votre pays à propos de votre pays voisin ?

Oui Non Si oui lesquels ?.....

Question 8- Est-ce qu'une place est accordée aux termes « frontière » et « île » dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie de votre pays ?

Oui Non Aucune idée

Question 9- Pensez-vous qu'une omission de l'Autre (le pays voisin) ou un excès de représentation de celui-ci dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie peut induire de la haine ou faire perdurer les conflits ?

Oui Non Aucune idée

DEUXIÈME PARTIE

Question 1- Comment sont enseignées l'Histoire et la Géographie de l'île dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Bien Très bien Assez bien Mal Très mal

Question 2- Quelles dates privilégiées sont transcrites dans les manuels scolaires et sont enseignées dans les salles de classe ?

1822 1843 1844 1937 Autres : précisez.....

Question 3- Est-ce que le pays voisin (l'autre versant de cette même île) est bien représenté dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Oui Non Précisez de quelle façon.....

Question 4- Comment sont évoqués les termes « île » et « frontière » dans les manuels scolaires utilisés ?

A) Bien évoqués B) Très bien évoqués C) Assez bien évoqués D) Mal évoqués

Et vous-même, comment les évoquez-vous dans votre classe (vos classes) ?

A) De façon à repenser l'île et la frontière B) Je n'ai pas trop parlé d'île et de frontière
C) Aborder ces termes a peu d'importance D) J'évoque l'île de façon à rappeler qu'elle est la nôtre et la frontière de façon à aider à éviter les conflits frontaliers.

Question 5- Pensez-vous que vous véhiculez des stéréotypes à propos de votre pays voisin (l'autre versant de l'île) dans vos cours?

Oui Non Si oui lesquels.....

Question 6- Le terme « racisme » et les concepts qui l'accompagnent apparaissent-ils dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Oui Non Aucune idée

Question 7- Comment et pourquoi évoquez-vous la question du racisme haïtien-dominicain dans votre classe (vos classes) ?

A) Je ne l'évoque pas, car il est dangereux, B) Très bien, sans aucune intention, C) Hardiment, pour condamner le comportement raciste, D) Avec soin, et surtout pour faire prendre conscience.

Question 8- Selon vous, quel (s) impact (s) un enseignement sur le racisme aurait-il sur un apprenant de l'île d'Hispaniola ?

A) *Éveiller sa conscience* B) *Faire perdurer la haine* C) *Informer sur le racisme de façon générale*

Question 9- Le programme officiel d'Histoire et de Géographie pourrait-il être changé et de quelle façon ?

Oui Non Précisez.....

Question 10- Pensez-vous que votre travail d'enseignement favorise le vivre-ensemble ?

Oui Non Pourquoi ?.....

Question 11- En dehors des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, quels autres outils et documents utilisez-vous pour parler de l'Histoire et de la Géographie entre la République d'Haïti et de la République Dominicaine ?

.....



Cuestionario sobre la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía en la República Dominicana y en la República de Haití

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación de tesis de doctorado acerca de la representación del Otro (el país vecino) en los manuales escolares de Historia y Geografía a nivel de la educación básica y secundaria en la República de Haití y en la República Dominicana. Con el mismo, se pretende medir el impacto de esta representación en los alumnos haitianos y dominicanos, futuros ciudadanos de estos dos países que comparten una misma isla. Otro objetivo es comparar los programas oficiales y los manuales de Historia y Geografía de ambos países y verificar la visión de la evocación de los términos « frontera » e « isla » en dichos manuales o libros de texto.

El Doctorante, Sr. **Datrice CANDIO**, con la autorización de su directora de tesis de investigación, la Sra. **Cécile BERTIN-ELISABETH** y el Centro de Investigación Interdisciplinaria en Letras, Lenguas, Artes y Ciencias Humanas (CRILLASH) de la Universidad de las Antillas, Polo Martinica, solicita su amabilidad y disponibilidad para rellenar este cuestionario. Las informaciones proporcionadas tendrán carácter estrictamente confidencial y anónimo. Agradezco muy sinceramente su colaboración.

País de origen:

Lugar de trabajo:

Número de años de enseñanza (aproximadamente) :

Nivel de clase: Básico Secundario Otros Especificar :

Escuela Pública Escuela Privada

Título de manual o manuales utilizado (s) :

Año de la edición :

PRIMERA PARTE

1-¿Los programas oficiales de Historia y de Geografía participan en la construcción de la identidad de los alumnos?

Sí *No* *Ninguna*

2- ¿Qué tipo de identidad se construye a partir de los programas oficiales de Historia y de Geografía en la República Dominicana

Nacional *Patriótica* *Encerrada* *abierta* *en oposición*

3-¿Piensa usted que el MINERD dedica un espacio importante al estudio de la República de Haití en el plan de estudios estándar de la Historia y de la Geografía?

Sí *No* *Ninguna idea*

A-Si la respuesta de la pregunta 3 es « No » ¿piensa usted que eso tiene un significado especial?

Sí *No* *Ninguna idea*

B-Si la respuesta de la pregunta 3 es « Sí », ¿Significa que el estudio de la República de Haití tiene una buena representación en los manuales escolares?

Sí *No* *Ninguna idea*

4-¿Existe un equipo ministerial pedagógico de seguimiento para la elaboración de los manuales o libros de texto antes de su edición?

Sí *No* *Ninguna idea*

5-¿Existe un cuerpo de inspectores para dar seguimiento pedagógico en cuanto a la forma y el fondo de la enseñanza de la Historia y la Geografía a los alumnos dominicanos?

Sí *No* *Ninguna idea*

6-¿Piensa usted que los programas oficiales de Historia et de Geografía promueven la convivencia?

Sí *No* *Ninguna idea*

7-¿Según usted, hay algunos estereotipos vehiculados en los manuales escolares dominicanos hacia los haitianos? Si sí. ¿Cuáles son?.....

8-¿Los términos : « frontera » et « isla » ocupan un lugar importante en el plan de estudios estándar de la Historia y Geografía?

Sí *No* *Ninguna idea*

9-¿Opina usted que una omisión del Otro (el país vecino) o un exceso de representación del Otro (el país vecino) en los currículos estándares de Historia y de Geografía puede inducir al odio?

Sí No Ninguna idea

SEGUNDA PARTE

1-¿Cómo se enseñan la Historia y la Geografía de la isla en los manuales o libros de texto de Historia y Geografía?

Correctamente Muy bien Bastante bien Incorrectamente o mal

2-¿Qué períodos históricos son privilegiados en los manuales escolares y qué período histórico enseña usted de manera privilegiada en clase?

1822 1843 1844 1937

Si hay otros precisar:.....

3-¿La República de Haití está bien representada en los manuales escolares que utiliza?

Sí No Precisar de qué manera.....

4-¿Cómo se evocan los términos : « frontera » y « isla » en los manuales escolares?

A) Muy bien evocados B) Bien evocados C) Bastante bien evocados D) Mal evocados

Y usted mismo, ¿cómo los evoca en su (s) clase (s)?

A) De manera a volver à repensar la frontera y la isla B) No hablo mucho de isla y de frontera C) Hablar de estos términos tiene poca importancia D) Hablo de la isla para recordar que es nuestra y de la frontera para ayudar a evitar conflictos fronterizos

5-¿Piensa que usted vehicula estereotipos hacia la República de Haití?

Sí No ¿cuáles son?.....

6-¿El término « racismo » y los conceptos que lo acompañan aparecen en los manuales escolares?

Sí No Ninguna idea

7- ¿Cómo evoca usted la cuestión del racismo haitiano-dominicano en su (s) clase (s)?

A) No lo evoco, porque es peligroso B) Muy bien, sin ninguna intención

C) Con intención de condenar el comportamiento racista D) Con cuidado para tomar conciencia

8-En su opinión, ¿Cuál es el impacto de una enseñanza acerca del racismo sobre el alumno dominicano?

A) Despertar su conciencia B) Hacer perdurar el odio C) Informar acerca del racismo de manera general

9-¿El programa oficial ministerial podría ser cambiado?

Sí No ¿Por qué? Precisar:.....

10- ¿Piensa que en su trabajo de enseñanza, usted promueve la convivencia?

Sí No ¿Por qué?.....

11- Fuera de los manuales escolares, ¿qué otras herramientas y otros documentos utiliza usted para hablar de Historia y de Geografía entre la República Dominicana y la República de Haití?

.....

Annexe n° 3 : Le manuel scolaire d'*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté*, classe de 3^{ème} de Wesner Emmanuel propose des exercices sur le développement de la civilisation indienne, p. 130.

Histoire * Géographie * Éducation à la citoyenneté

✓ **ACTIVITES**

- 1) Ne retrouve-t-on pas dans les pratiques religieuses des aborigènes, des points communs au vodou ?
- 2) Pourquoi assimile-t-on les croyances des indigènes à celles des peuples primitifs ?

-TEXTE V-

Littérature et Art

Les indiens n'avaient qu'une littérature orale car ils ne connaissaient pas l'usage de l'écriture... Les poètes indiens ou sambas traitaient soit des sujets de morale, soit des sujets ayant trait à la vie quotidienne. À l'époque de la découverte, le Samba le plus célèbres était la reine Anacaona.

Outre la littérature, les indiens pratiquaient la sculpture du bois, le tissage, la vannerie, la céramique, la chorégraphie. Leurs amulettes, leurs poteries surtout, témoignent de la variété et de la richesse de leurs travaux artistiques. Cependant, leur art était avant tout

utilitaire, c'est-à-dire destiné à procurer les objets qui leur étaient utiles.

Les indiens de l'Amérique et particulièrement ceux d'Haïti ne pouvaient nullement être taxés de non civilisés. Comme d'ailleurs nous l'avons vu, ils avaient leurs coutumes, leurs croyances, leur organisation politique et économique. En résumé, ils avaient leur civilisation. Bien entendu, celle-ci était loin d'atteindre le stade de développement des civilisations de l'Europe Occidentale. C'est pourquoi d'ailleurs leur vie sera bouleversée par ce qu'on appelle Découverte »

**Habitat- Coutumes-
DOSSIER II : Les INDIENS**

✓ **Activités**

- 1) Après lecture des textes, tu vas situer les aborigènes dans une frise chronologique.
Dans quelle période les places-tu ?
Coche la bonne réponse.
Préhistoire- Antiquité- Moyen Age- Temps modernes.
- 2) En lisant le texte sur les « **Principales Coutumes** », selon toi, y a-t-il un rapport entre la façon de se vêtir des aborigènes et le climat ?

-TEXTE VI-

Batey- Areïto- Jeux

André Marcel d'Ans : Haïti, paysage et société, Editions Kharthala

Les Bourgades taïnos s'organisaient autour d'une place centrale, appelée batey. Les édifices entourant cette place étaient de deux types : des habitations communes nommées caney, de plan hexagonal avec un toit conique ; et les demeures des personnages importants, lesquelles étaient de plan rectangulaire, considérablement plus vastes que les caney, et agrémentées en outre d'une terrasse couverte. On a émis l'hypothèse que ce type de maison, telle que la description en apparaît dans les chroniques espagnoles, aurait déjà pu dénoter une influence européenne. Quoi qu'il en soit, il est significatif que le nom que les Taïnos attribuaient à ces grandes demeures (bohio) était également celui par lequel ils désignaient l'entièreté de leur île, celle-là même que Christophe Colomb allait rebaptiser du nom d'Hispaniola.

Annexe n° 4 : Quelques pages des programmes officiels de niveau fondamental en Haïti (correspond au niveau collège en France).

PROGRAMME-CADRE DE LA DISCIPLINE:

Thème I: Les Sociétés Humaines

THEMES No. I	7e	8e	9e
<u>I. Sociétés Humaines</u>	<p>1. De l'apparition de l'homme à 3.200 ans avant J.C.</p> <p>1.1. Localisation de l'espace habité au cours de cette époque.</p> <p>1.2. Les premiers hommes</p> <p>1.3. Les grands moments de cette période: paléolithique et néolithique.</p> <p>1.4. Les premières formes d'organisation humaine. - aspect économique - aspect politique - aspect social - culture et civilisation</p> <p>2. De 3.200 av J.C. au V^e siècle.</p> <p>2.1. Localisation de l'espace habité au cours de cette époque.</p>	<p>1. Du V^e siècle à la veille de la colonisation (quelques Sociétés humaines.)</p> <p>1.1. L'Arabie Saoudite (expansion de la civilisation musulmane.)</p> <p>1.2 Les sociétés américaines. (Rappel cours 7e A)</p> <p>1.3 Le moyen-âge en Europe - les sociétés féodales (problèmes économiques de l'Europe à la fin du Moyen Age.</p> <p>2. De la colonisation à la fin du XVIII^e siècle</p> <p>2.1. Expansion européenne - développement science et technique - mouvements d'exploration et de conquête de l'Amérique et de l'Afrique.</p>	<p>1. Du XIX^e siècle à nos jours.</p> <p>1.1. L'Amérique Latine de 1820 à 1898 - émergence de nouveaux états (Mexique-Bolivie-Argentine) - domination nord-américaine</p> <p>1.2. La 1ère guerre mondiale: développement du capitalisme européen et caractéristiques de la guerre.</p> <p>1.3. L'entre-deux guerres. - Révolution - Montée de deux nouvelles puissances: U.S.A. et Japon - La crise de 1929 - L'Europe au lendemain de la 1ère guerre.</p> <p>1.4. La 2e guerre mondiale (défaite du nazisme et effondrement du Japon)</p> <p>1.5. Le monde à partir de 1960. - décolonisation de l'Amérique - Guerre franco-algérienne. - L'expansionisme des U.S.A. La guerre du Vietnam.</p>

THESES No. I (suite)	7e	b	8e	b	9e
	<p>2.2. Quelques sociétés humaines au cours de cette période.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trois grands foyers de la civilisation nord-africaine et européenne. - Egypte (Culture et Civilisation) - Grèce (Organisation politique: démocratie athénienne) - Rome (Colonisation antique: L'Empire romain) - Une société asiatique: <ul style="list-style-type: none"> - L'Inde (activités économiques commerce Inde-Europe) - Des Sociétés américaines <ul style="list-style-type: none"> - Les Incas du Pérou et les Aztèques du Mexique (Culture et civilisation) 		<p>2.2. Les sociétés américaines pendant la colonisation: dynamique de l'organisation du système colonial esclavagiste.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La colonisation (mécanismes d'exploitation) - Colonisation espagnole (pillage des métaux précieux et déclin des sociétés amérindiennes) - Colonisation anglaise de l'Amérique du Nord (choc des civilisations Amérindienne et Anglo-Saxonne et Relative autonomie des colonies anglaises.) <p>2.3. Un mouvement de décolonisation en Amérique: L'Indépendance américaine (4 Juillet 1776)</p> <p>2.4. L'Europe des temps modernes: des sociétés colonialistes et pré-capitalistes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Société anglaise (Révolution Industrielle) - Société française (Révolution française) 		

Annexe n° 5 : Quelques pages du programme d'Histoire et de Géographie de la classe de 3^e en Haïti (correspond à la classe de 3^e en France, mais fait partie du niveau collège)¹⁵⁴³.

re: Histoire d'Haïti
u: Troisième

**Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)
Direction de l'Enseignement Secondaire
Plan d'Étude**

Thème	Contenu Notionnel	Objectifs Spécifiques	Activités d'enseignement et d'apprentissage	Évaluation
Colonisation :	<ul style="list-style-type: none"> Mise au point sur les concepts : <ul style="list-style-type: none"> - Colonialisme - Colonisation - Système colonial - Colon - Colonisé - Colonisateur 	<ul style="list-style-type: none"> Définir les concepts : colonialisme, colonisation, système colonial, colon-colonisé, colonisateur Comprendre le sens de ces concepts pour une meilleure saisie de la question de la colonisation espagnole et française des Antilles 	<ul style="list-style-type: none"> Discussion et échanges autour du terme « colon » et ses dérivés colonialisme, colonisation, système colonial. Recherche ensemble de définitions appropriées Exposé magistral et lecture de textes sur la domination de l'Europe sur les Antilles comme conséquence des besoins de matières premières et des débouchés commerciaux 	
	<ul style="list-style-type: none"> Exclusivisme hispano-portugais au 16^e siècle 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer les mobiles de cet exclusivisme après l'avoir défini. Définir le terme « exclusivisme » Justifier l'exclusivisme hispano-portugais dans le contexte du 16^e siècle 	<ul style="list-style-type: none"> Sur une carte historique de l'époque le professeur localisera la péninsule ibérique et demandera aux élèves de souligner le rôle qui pourrait jouer par sa position géographique dans cet exclusivisme, puis après avoir distribué la documentation appropriée, il leur demandera de relever les termes correspondant aux mobiles économiques, politiques, techniques et religieux. Enfin, ce sera la lecture des rapports et leur synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> Montrer les problèmes (besoins d'épices et précieux) à l'origine d'expéditions portugaises et espagnoles au 15^e siècle.
Colonisation espagnole d'Haïti	<ul style="list-style-type: none"> De la conquête militaire à la colonisation <ul style="list-style-type: none"> - L'esclavage des indiens : le repartimiento - Déclin de la colonisation espagnole d'Haïti - Ses conséquences 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire la colonisation d'Hispaniola Décrire l'esclavage des Indiens Identifier les causes de la fin de la colonisation d'Hispaniola Dégager les conséquences de cette colonisation 	<ul style="list-style-type: none"> le professeur donnera une bibliographie relative au contenu ci-contre et après avoir divisé la classe en plusieurs équipes, il demandera à chacune de préparer et de présenter un exposé sur : <ol style="list-style-type: none"> 1. Les 1^{ers} rapports des Espagnols avec les Indiens (le choc culturel : habillements, armes, chevaux... contre flèches, lances pierres) 2. La conquête militaire 3. La colonisation, ses conséquences 4. L'esclavage des Indiens 	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les répercussions de la colonisation espagnole sur les populations indiennes d'Haïti

¹⁵⁴³Le MENFP a élaboré ses programmes sous le format RTF, toute tentative d'agrandissement de ces pages scannées risque de cacher une grande partie de ce document.

Période	Thème	Contenu National	Objectifs Spécifiques	Activités d'enseignement d'apprentissage	Évaluation
1	La diversité culturelle de l'homme à travers les langues et les religions	<ul style="list-style-type: none"> • Définition des vocables <ul style="list-style-type: none"> - langage - dialecte - langue - patois 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer la langue du langage et du dialecte 	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur divisera la classe en équipes et leur demandera de chercher à partir de la documentation distribuée d'autres formes de langage que la parole articulée. • Il demandera à leur porte-parole respectif de lire le rapport des travaux. Puis, il fait le point. 	Relever, caractériser et classer les diverses langues parlées dans la région CARAÏBE et les diverses religions qui y sont pratiquées.
2		<ul style="list-style-type: none"> • Classification <ul style="list-style-type: none"> - les langues monosyllabiques - les langues agglutinantes - les langues flexionnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer et caractériser les langues parlées à travers le monde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur demandera aux élèves réunis en équipes de dresser à partir du matériel mis à leur disposition : <ul style="list-style-type: none"> - une liste de pays parlant les langues monosyllabiques - une liste de pays parlant les langues agglutinantes - une liste de pays parlant les langues flexionnelles. Il corrige avec la classe. 	
3	Les religions	<ul style="list-style-type: none"> • Définition du concept <ul style="list-style-type: none"> - ses origines - ses divisions 	<ul style="list-style-type: none"> • Définir le vocable religion • Indiquer les origines de la religion • Classifier les religions • Montrer l'importance des langues et des religions comme deux modes d'affirmation de l'identité culturelle des peuples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur, suite à cet exposé, demandera aux élèves de trouver une définition acceptable de la religion, ses origines et de montrer l'apport des langues et des religions à la culture d'un peuple. Puis il fait la synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir la relation existant entre l'univers économique-politique et l'importance des langues et des religions. • Établir les relations existant entre langue et géographie.

Annexe n° 6 : Quelques pages du programme d'Histoire et de Géographie de la classe de 2nde en Haïti (correspond à la classe de Seconde France).

Matière: Histoire d'Haïti
Niveau: Seconde

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)
Direction de l'Enseignement Secondaire

Plan d'Étude

Période	Thème	Contenu Notionnel	Objectifs Spécifiques	Activités d'enseignement et d'apprentissage	Évaluation
1	Saint Domingue à la veille de 1789	<ul style="list-style-type: none"> Le régime Saint Dominguais <ul style="list-style-type: none"> Aspect colonial Aspect esclavagiste Aspect raciste Analyser le pacte colonial dans ses différents aspects. 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer la spécificité du régime instauré à Saint Domingue. Relever l'exploitation de Saint Domingue par la France. Identifier les différentes formes d'exploitation de l'homme par l'homme. 	<ul style="list-style-type: none"> Faire lire à l'élève des textes sur les contraintes du Pacte colonial. Souligner la dépendance économique et politique vis-à-vis de la France. Aider l'élève à identifier le caractère esclavagiste et raciste du régime mis en place à Saint Domingue. Amener l'élève à établir un parallèle entre : <ul style="list-style-type: none"> L'esclave et le serf. L'engagé et l'esclave. 	Demander aux élèves de décrire les relations politiques, économiques et sociales entre la colonie de St Domingue et la métropole française.
2		<ul style="list-style-type: none"> L'économie de Saint Domingue à la veille de 1789. L'agro-industrie florissante Le commerce très actif Un bilan chiffré impressionnant Une économie extravertie <p>I.- La dissertation historique</p> <ul style="list-style-type: none"> Ses trois moments : <ul style="list-style-type: none"> l'introduction le développement la conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire la richesse prodigieuse de Saint Domingue à la veille de 1789. Présenter les étapes de la dissertation historique Identifier les idées directrices et les différentes composantes d'une argumentation. 	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser des débats dans la classe autour des données chiffrées d'écrivains sur l'économie, l'agro-industrie et le commerce de Saint Domingue vers 1789. Conduire les élèves à découvrir les structures économiques, les activités agro-industrielles et commerciales (moulins, forces motrices, techniques de travail) et l'exploitation esclavagiste. Amener les élèves à comprendre que tous les prélèvements et les contraintes du pacte colonial auxquels l'économie de Saint Domingue est soumise (activités exportatrices...) vont la freiner dans sa croissance future. Amener les élèves au cours d'une réflexion collective à donner leurs opinions sur la dépendance, l'exploitation et divers aspects de la vie des différentes couches sociales à Saint Domingue. 	Mettre que la richesse de St Domingue à la veille de 1789 résulte de la dépendance de l'exploitation et de l'aliénation à la fois sur le plan l'économie, le social et culturel.
3		<p>II.- La dissertation historique (suite)</p> <p>Les 3 moments de l'introduction</p> <ul style="list-style-type: none"> Les bénéficiaires de l'économie St Domingaise <ul style="list-style-type: none"> la bourgeoisie métropolitaine les libres propriétaires les Artisans, mais exclus de cette prospérité les esclaves. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier les bénéficiaires et les artisans de cette richesse. Présenter les étapes de la dissertation historique 	<ul style="list-style-type: none"> Faire nommer 4 à 5 manifestations trahissant des disparités socio-économiques à Saint Domingue. Faire identifier les catégories sociales à haut niveau, riches nantis qui contrôlent l'administration, l'agro-industrie, l'immobilier, le commerce et celles qui sont démunies, exploitées et aliénées qui subissent le poids de la domination coloniale. Souligner le comportement des colons qui confondent intérêts et patriotisme, abandonnent la colonie avec les poussées révolutionnaires. Amener les élèves à comprendre l'esclavage et ses moères, les travaux forcés auxquels sont astreints ceux qui sont soumis 	

Période	Thème	Contenu Notionnel	Objectifs Spécifiques	Activités d'Apprentissage	Évaluation
4		<ul style="list-style-type: none"> Des institutions sclérosées Le gouverneur et l'armée L'intendant et l'administration financière et publique, en général Les juges et l'administration judiciaire Les institutions de bienfaisance L'esclavage <p>• Le commentaire de texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les institutions quand St Domingue Décrire le fonctionnement de ces institutions Identifier les idées directrices et les différentes composantes d'une argumentation. <p>• Présenter la méthodologie de l'étude de texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le professeur donnera une bibliographie relative à une société de Saint Domingue. Le professeur commencera la méthodologie en initiant les élèves aux différentes approches. 	<p>Relever et expliquer</p> <ul style="list-style-type: none"> un exemple de contradiction principale un exemple de contradiction secondaire.
5		<ul style="list-style-type: none"> Une société prête à exploser Les contradictions économiques Les contradictions sociales Les contradictions politiques 	<ul style="list-style-type: none"> Faire comprendre le concept « contradiction » Identifier les contradictions du régime colonial esclavagiste français à Saint Domingue. 	<ul style="list-style-type: none"> Aider les élèves à cerner le concept « contradictions » et à acquérir un vocabulaire historique : classe sociale, rapports de force, moyens de production, insurrection, révolution... A l'aide d'exemples concrets, amener les élèves à faire le lien entre : <ul style="list-style-type: none"> La contradiction principale : revendication des esclaves contre les maîtres Les contradictions secondaires : problèmes des affranchis, des planteurs blancs et des petits blancs. A l'aide de textes choisis, les élèves dégageront les causes de l'effondrement du système esclavagiste à Saint Domingue. 	
6		<ul style="list-style-type: none"> Conséquences des contradictions : L'excitation dans tous les esprits Du côté des libres nantis Du côté des libres démunis Du côté des esclaves 	<ul style="list-style-type: none"> Faire ressortir l'impact des contradictions sur l'état d'esprit des groupes sociaux. 	<ul style="list-style-type: none"> Le professeur demandera aux élèves de rechercher les révoltes éclatées à Saint Domingue avant 1789 chez les libres comme chez les esclaves. Le professeur proposera à un groupe d'élèves de préparer et de présenter un exposé sur toute la partie du programme jusque-là parcourue. 	<p>Etre capable de porter un jugement sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les révoltes des esclaves Le mécontentement des affranchis L'insatisfaction des petits blancs Les protestations des grands blancs contre le « système de l'exclusif »

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)
Direction de l'Enseignement Secondaire
Plan d'Étude

Période	Thème	Contenu National	Objectifs Spécifiques	Activités d'enseignement et d'Apprentissage	Évaluation
1	La crise révolutionnaire française à la fin du XVIII ^e siècle.	<ul style="list-style-type: none"> • Une crise sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les problèmes sociaux de la France de Louis XIV 	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur distribuera une documentation relative à l'ordre social de la France, telle par exemple, le texte « Le mariage de Figaro » de Beaumarchais. • Il divisera la classe en plusieurs groupes qui devront donner leur opinion à l'oral sur la société, les ordres de l'époque. Le professeur fixe les idées aux élèves. 	<p>Connaitre que l'inégalité entre la Noblesse, le Clergé et le Tiers-Etat est de plus en plus mal supportée. Les idées des philosophes sont appréciées par la Bourgeoisie.</p>
2		<ul style="list-style-type: none"> • Une crise financière 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les problèmes financiers de la France de Louis XVI 	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur fera lire aux élèves des textes relatifs au déficit budgétaire, aux impôts directs et indirects, aux expédients auxquels les ministres avaient toujours eu recours pour masquer l'évidence. • Il présentera pour être commentés quelques rapports des ministres des finances. Le professeur demandera aux élèves de faire un résumé par groupe qu'il corrigera en classe. 	<p>Connaitre les tentatives de réformes (CALONNE / NECKER) pour résoudre la crise financière occasionnée par les dépenses de la Cour et les guerres d'Amérique (1778-1783) ont échoué.</p>
3		<ul style="list-style-type: none"> • Une crise politique 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les problèmes posés à la France de Louis XVI par la monarchie absolue de droit divin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur demandera à une équipe de dix élèves de travailler sur un exposé sur la description de la monarchie de droit divin qu'elle présentera à la classe. Le professeur et la classe travaillent sur le plan de présentation. 	<p>Etre capable d'indiquer le processus qui a conduit à une radicalisation de la Révolution en France à la fin du XVIII^e siècle.</p>
4		<ul style="list-style-type: none"> • Les antécédents aux Etats Généraux 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire la tension à la base des rapports sociaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur fera rassembler des textes relatifs à l'état d'esprit de chaque ordre. • Ces textes seront lus et commentés et les rapports des commentateurs seront discutés avec les élèves. Le professeur fixe les idées. 	<p>Comprendre que l'augmentation des droits seigneuriaux n'a fait qu'accroître le mécontentement. Les Français se plaignent.</p>

Annexe n°7 : Quelques pages du programme d'Histoire de la classe de Première/Rhétor en Haïti (correspond à la classe de Première en France).

Matière: Histoire d'Haïti
Niveau: Rhéto

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)
Direction de l'Enseignement Secondaire
Plan d'Étude

Période	Thème	Contenu notionnel	Objectifs spécifiques	Activités d'apprentissage	Compétences
1	• Nature du régime de Saint-Domingue	• Le régime Saint Domingoï - Un régime colonial - Un régime esclavagiste - Un régime ségrégation mixte et raciste	• Décrire le régime de St Domingue	• Le professeur soumettra le pacte colonial à l'analyse de la classe. • Il interviendra quand il faudra rectifier des faits mal ajustés • Le professeur soumettra Le Code Noir à l'analyse de la classe • Le professeur rassemblera une large documentation sur le racisme, l'apartheid et la soumettra à la discussion. Puis il fait la synthèse	• Être capable d'identifier les éléments (facteurs) contribuant à la dynamisation du système colonial, esclavagiste et raciste de St Domingue.
2	• L'organisation socio-économique de Saint-Domingue	• Présentation socio-économique de St Domingoï :	• Découvrir St Domingoï - Sur le plan économique e • Sur le plan social	• A l'aide de textes et d'illustration, amener les élèves à comprendre les mécanismes d'exploitation et de domination systématique caractérisant St Domingoï au profit de la Métropole. Diviser la classe en équipes qui doivent préparer sous la supervision du professeur des tâches sur : - Moyens et rapports de production - Classes sociales etc...	
3	• Des contradictions à Saint Domingoï.	• Les contradictions développées par le régime Saint Domingoï :	• Expliquer les conflits engendrés par le régime économique et social.		• Donner des exemples de contes engendrés par le régime économique et social à St-Domingue

Période	Thème	Contenu Notionnel	Objectifs spécifiques	Activités d'Apprentissage	Compétences
4		• Le professeur divisera la classe en	• Être capable de se rappeler que la	• Le professeur demandera aux élèves de	• Être capable d'identifier dans la

Période	Thème	Contenu Notionnel	Objectifs spécifiques	Activités d'Apprentissage	Compétences
7	Les premières luttes de revendication	<ul style="list-style-type: none"> Le mouvement des Affranchis - Causes et circonstances - Objectifs - Phases I : II : luttes d'Ogé et de Chavannes 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer le mouvement des Affranchis 	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves établiront, sous la supervision du professeur, le plan du mouvement des Affranchis. Le professeur soumettra à la discussion (Brainstorming) les décrets du 8 et 28 Mars 1790, du 15 Mai et du 24 Septembre 1791, puis il interviendra pour les synthèses. 	Être capable de comprendre l'échec d'une insurrection armée dans sa tentative d'obtenir des droits politiques face à un refus méprisant des grands planteurs.
8			<ul style="list-style-type: none"> Faire voir le caractère anti-révolutionnaire de ce mouvement 	<ul style="list-style-type: none"> Le professeur apportera des sujets et des textes relatifs au mouvement des Affranchis. Les élèves feront les interprétations pour les sujets et sous la supervision du professeur, les textes seront étudiés. Le professeur confiera à un groupe le soin de présenter un exposé-débat. 	Être capable d'identifier quelques types de luttes de revendications avec des objectifs différents.
9		<ul style="list-style-type: none"> Le mouvement servile du 22 Août 1791 - Cause - Objectifs - Conditions de son succès - Sa portée 	<ul style="list-style-type: none"> Expliquer la révolte servile du 22 Août 1791 	<ul style="list-style-type: none"> Le professeur distribuera la documentation relative aux luttes des esclaves antérieurs au 22 août 1791 et après lecture et discussion, il demandera à un premier groupe de préparer un exposé-débat sur le marron nage, à un deuxième, un exposé-débat sur la cérémonie de Bois Caïman et à un troisième groupe, un exposé général du mouvement des esclaves. 	
10	Les premières luttes de revendications	<ul style="list-style-type: none"> Le mouvement servile du 22 Août 1791 	<ul style="list-style-type: none"> Faire voir le caractère révolutionnaire de cette prise de position 	<ul style="list-style-type: none"> Des sujets seront interprétés par les groupes, suivis de lecture et de synthèse du professeur. Le professeur aura soin d'étudier certains textes relatifs au mouvement des esclaves. Il demandera à un groupe d'élèves de présenter une biographie de Boukman et Santiaque 	Identifier les conditions subjectives et objectives ayant favorisé et engendré la révolte des esclaves.

Annexe n° 8 : Quelques pages du programme d'Histoire de la classe de Terminale/Philo en Haïti (correspond à la classe de Terminale en France).

Matière: Histoire d'Haïti
Niveau: Philo

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)
Direction de l'Enseignement Secondaire
Plan d'Étude

Période	Thème	Contenu Notionnel	Objectifs Spécifiques	Activités d'enseignement et d'apprentissage	Compétences
1	Quelques concepts utilisés en Histoire.	<ul style="list-style-type: none"> Quelques concepts utilisés en histoire : Etat-Nation - Etat - Nation - Régime politique - Souveraineté - Reconnaissance d'état - Nationalisme - Autocratie - République - Autoritarisme - Réforme agraire - Politique agraire - Révolte - Révolution 	<ul style="list-style-type: none"> Définir quelques concepts utilisés en Histoire, que les élèves auront à employer en classe 	<ul style="list-style-type: none"> Le Professeur demande à la classe d'employer quelques concepts (choisis au préalable) dans de courtes phrases Le professeur fait l'histoire de quelques concepts (dont le contenu a plus ou moins varié avec le temps) Le professeur présente des textes où les concepts étudiés sont utilisés ; il demande à la classe de les définir selon le contexte 	Le professeur écrit un texte ou choisit un ensemble de phrases. Les concepts ne sont pas intégrés dans le texte, mais reportés en vrac au-dessus du texte. L'élève aura soin de remplir les espaces vides en utilisant le concept approprié.
2	L'indépendance d'Haïti et ses implications	<ul style="list-style-type: none"> La proclamation du 1^{er} janvier 1804 du général en chef et la signification de l'indépendance. 	<ul style="list-style-type: none"> La proclamation du 1^{er} janvier 1804 du général en chef et la signification de l'indépendance. 	<ul style="list-style-type: none"> La classe établit une fiche de lecture sur Boisrond Toussaint. Le professeur exigera de chaque élève une photocopie de cette proclamation. Le professeur divisera la classe en groupes de travail qui auront à réagir sur le document. Puis, il interviendra pour les synthèses. Le professeur fera lire des textes faisant état des ravages effectués par les guerres dans l'économie du pays et des nouvelles modifications sociales. Ils dégageront ensemble les conséquences immédiates pour l'organisation économique et sociale du pays Le professeur fera un exposé sur la situation générale du pays en 1804. 	<p>Dans un texte, la classe fera l'analyse de la proclamation de l'indépendance tout en dégagant les grandes lignes dans ce document.</p> <p>Sous forme de dissertation, la classe analysera les différents aspects (forme) de l'hostilité internationale à l'égard de l'indépendance d'Haïti et leurs implications pour l'avenir du jeune état</p> <p>Sous forme de dissertation, la classe mettra en évidence cette situation qui se présente à nous en 1804 : un état à organiser ; une nation à constituer.</p>
3	L'indépendance d'Haïti et ses implications	<ul style="list-style-type: none"> Les grands défis de l'heure - Une économie à restructurer - Un tissu social à reconstruire. 	<ul style="list-style-type: none"> Décrire l'économie à l'époque Décrire la société de l'époque (Proposer des solutions). 	<ul style="list-style-type: none"> Le professeur fera lire des textes faisant état des ravages effectués par les guerres dans l'économie du pays et des nouvelles modifications sociales. Il demandera aux élèves de faire des propositions quant aux solutions à y apporter. 	Sous forme de dissertation, la classe développera la situation telle qu'elle se cache derrière la formule « table rase » utilisée pour désigner Haïti en 1804.
4	L'indépendance d'Haïti et ses implications	<ul style="list-style-type: none"> Les grands défis de l'heure - Des relations diplomatiques à nouer - Un état-nation à édifier 	<ul style="list-style-type: none"> Etablir l'état de la diplomatie haïtienne. Distinguer « Etat » et « Nation » 	Voir Texte (3 semaines)	

Période	Thème	Contenu Notionnel	Objectifs Spécifiques	Activités d'enseignement et d'apprentissage	Compétences
5	Les conditions du succès des guerres de l'indépendance	<ul style="list-style-type: none"> Les conditions internes : <ul style="list-style-type: none"> - contradiction et luttes entre les classes dirigeantes .. - Emergence des classes opprimées - (déc. 4 avril 1792) affranchis - nouveaux-libres (décret affranchissement général) Emergence du leader révolutionnaire Toussaint Louverture.- 	<ul style="list-style-type: none"> Relever les conditions internes du succès de 1804. 	<ul style="list-style-type: none"> Exposé du professeur pour dégager le rôle joué par les généraux et les soldats galvanisés par les idéaux de la révolution. A la suite de son exposé, le professeur demandera aux élèves de se constituer en équipes de faire des recherches à partir des documents distribués, pour présenter les conditions internes et externes de la victoire de 1804. Les travaux seront présentés par équipes. La classe discute et le professeur fait la synthèse.- 	Dans un texte, l'élève établit le rapport entre l'indépendance et les conditions de vie de l'esclave et au contexte international.
6		<ul style="list-style-type: none"> Les conditions externes : <ul style="list-style-type: none"> - guerre des monarchies contre la France révolutionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> Relever les conditions internes du succès de 1804 	Fiche de lecture sur Dessalines. Exposé – débat sur le rôle joué par le congrès de l'Arcahaie (1803) au succès de 1804.-	
7	Les conditions du succès des guerres de l'indépendance	<ul style="list-style-type: none"> Les conditions externes 	<ul style="list-style-type: none"> Relever les conditions externes ayant favorisé 1804. 		
8	Une période de rodage : le régime dessalinien.	<ul style="list-style-type: none"> La proclamation des généraux après la guerre de l'indépendance. Les caractères du pouvoir dessalinien. 	<ul style="list-style-type: none"> Analyser le document pour en dégager la forme et les caractères du pouvoir donné à Dessalines.- 	<ul style="list-style-type: none"> Diviser la classe en équipes qui devront préparer sous la supervision du professeur, un dossier illustré sur : <ul style="list-style-type: none"> La proclamation des généraux après la guerre de l'indépendance. Les caractéristiques du pouvoir dessalinien (mesures économiques, politiques, sociales) Les problèmes de débouchés (économiques, politiques, diplomatiques etc.) Travaux des équipes à présenter à la classe. Le professeur suite à son exposé, demandera les élèves sur la valeur guerrière de nos héros, puis sur la nature de pouvoir dessalinien, sur les réactions externes face à l'indépendance et sur les mesures prises par Jean Jacques Dessalines. Puis, il leur demande d'effectuer des recherches à la bibliothèque pour confronter opinions. Ils présentent un travail en équipes ils exposent et le professeur fait la synthèse. Exposé du professeur pour présenter et expliquer les raisons du choix de J. Jacques Dessalines comme chef de nouvel état.- Exposer – débat sur la nature et les objectifs du pouvoir dessalinien.- 	Sous forme de dissertation, la classe analysera les éléments constitutifs du pouvoir Dessalinien et en dégagera les implications pour l'avenir de son régime. Le professeur communiquera à la classe un texte sur la proclamation de l'indépendance. Les élèves auront soin d'établir un rapport entre ce texte et certaines directives du pouvoir dessalinien.

Annexe n° 9 : Quelques pages des programmes officiels de Niveau Basique en République Dominicaine (correspond au niveau collège en France).

12.4.2. Quinto Grado

12.4.2.1. Propósitos del Quinto Grado

Realizar aprendizajes significativos sobre las culturas no clásicas americanas, con énfasis en la Cultura Taína, y comparar éstas con las grandes culturas y civilizaciones clásicas europeas y asiáticas.

- Comprender el proceso de encuentro y colonización en la isla de Santo Domingo y el vínculo a la expansión española en el Continente Americano para ejercitar el análisis del desarrollo del capitalismo ligado a este fenómeno.
- Reconocer el desarrollo y los aportes a las culturas nacionales de los pueblos aborígenes de América, en especial las civilizaciones maya, azteca e inca al ser humano.
- Comprender y revalorar los procesos de ruptura y cambio producidos en los ámbitos geoespacial y en los recursos naturales del Caribe y Continente Americano por efecto de los acontecimientos políticos, económicos y jurídicos que propició la colonización europea en el continente.
- Valorar el vínculo, migración y reconocer la disgregación entre los pueblos del continente Americano destacados en las convergencias y divergencias socio culturales, políticos y económicos de los procesos de colonización de España, Francia, Holanda e Inglaterra en América, el Caribe y la isla de Santo Domingo.

DIMENSION ESPACIAL	DIMENSION ECONOMICA	DIMENCIAONES SOCIO-CULTURAL	DIMENCION CIUDADANA.
La isla y el país: conformación física y poblacional. Frontera Nombre, ubicación. La Región Caribeña insular y Continental Los continentes, elementos que los caracterizan, límites y orares. Continentes poblados. Europa y África en la vida americana.	Desarrollo de la Industria azucarera. La introducción masiva de africanos: condiciones de vida Comparación con la esclavitud en el viejo mundo (civilizaciones antiguas y clásicas) Vinculación con el desarrollo del capitalismo. Efectos en la isla. Ataques de piratas y corsarios desarrollo del contrabando Participación de los pobladores	Cultura nacional y Culturas regionales: Procesos de conformación de identidad. Primeros pobladores, esclavitud africana y mulataje. Su comparación con las grandes civilizaciones originarias y esclavistas clásicas. Modos de vida de los grupos humanos en Europa y África pasa el siglo XV. Avances tecnológicos Convergencias y divergencias España a fines del siglo XV Situación política social y económica. Población modos de vida. El viaje de Cristóbal Colón Encuentro con el continente Americano implantación cultural Relaciones con los aborígenes esclavización, mestizaje. Explotación de las minas, desarrollo de la agricultura y la ganadería participación de los mismos. Los conflictos entre las naciones europeas, causas y características. Incidencia en el Caribe. Ocupación inglesa, francesa y holandesa de las islas del caribe, ocupación portuguesa	Organización política establecida por los españoles: los municipios y ayuntamientos, Funcionamiento. Comparación con los actuales. Condiciones de los indígenas en el régimen español. Resistencia. Defensa de los aborígenes. El sermón de adviento, el derecho de gente. Reacción de la corona. Leyes de Burgos. Formas de gobierno en las antiguas civilizaciones (Egipto, Mesopotámica, Persia, La India, La China) y en las civilizaciones clásicas: Grecia

	Decadencia de a industria azucarera de la colonia. Conocimiento y valoración de la organización del trabajo en la industria azucarera, la ganadería y el contrabando”. La producción agrícola y minería.	del Brasil, Modos de vida de los pobladores de la colonia española (siglos XVII y XVIII). formas de concentración geográfica, predominio del poblador rural. Costumbres, hábitos, creencias, expresiones artísticas, actividades culturales. Movimiento de la población: inmigraciones y migraciones: Convergencias y divergencias en los modos de vida urbana y rural. Proceso de conformación del pueblo dominicano.	y Roma Organización social y esclavitud: Características. Comparación con las formas desarrolladas en América Organización política de los pueblos de Afrecha en los siglos XV y XVI. Esclavización de los africanos. Violación del derecho de gentes. Cimarronadas, organización social y política. Instituciones de la colonia española.
--	--	--	--

12.4.3. Sexto Grado

12.4.3.1. Propósitos del Sexto Grado

- Entender el proceso de inserción capitalista español vía el centro americano y su debilitamiento en la conformación inter-imperial de la colonia francesa en la parte Oeste de la isla de Santo Domingo y de la conformación del pueblo dominicano en la Parte Este.
- Apropiarse (le conocimientos relevantes sobre la formación de los pueblos y culturas caribeña, americana y nacional, las condiciones “socio-políticas y económicas”, las luchas sociales, el proceso de formación del criollismo, la Declaración de los Derechos del Hombre que incrementan y fortalecen este proceso hasta su desenlace en la independencia de la mayoría de los de América.
- Comparar analíticamente la diversidad presentada por los procesos revolucionarios burgueses europeos en la consolidación de los procesos independentistas americanos.

DIMENSION ESPACIAL	DIMENSION ECONOMICA	DIMENCIAONES SOCIO-CULTURAL	DIMENCION CIUDADANA.
Expansionismo europeo a nivel planetario, (Asia, África y Amonen. básicamente), Dominación del espacio Caribeño por potencias europeas Valor geo-espacial del Caribe, Establecimiento de colonias en las Antillas y Caribe Continental.	Nuevas formas del trabajo libre, contraste de Europa con el resto del mundo. Actividad esclavista intensiva en las	Formas desarrolladas por un proceso expansionista del capitalismo, Apropiación de territorios y fundación de colonias francesas,	Cambios políticos en Inglaterra, Francia y Holanda por efectos de la revolución burguesa y la independencia de los Estados Unidos. Composición poblacional de los

<p>Establecimiento de bucaneros en la isla de Santo Domingo. Formación de la colonia Francesa de Saint Domingue. Europa Central en el Control del planta América del Norte. América Latina y el Caribe. Movimientos antiesclavistas y precursores de las independencias. La isla de Santo Domingo en el contexto Caribe, Americano y mundial. Independencia de Haití y restablecimiento de la Colonia Española</p>	<p>Antillas. Intensificación del Corzo y la piratería. Prácticas de Comercio y contrabando de los filibusteros. Esclavitud intensiva en Sainint Domingue y Antillas. Grandes Revoluciones burguesas y sus efectos en América y el Caribe. Revolución Industrial. El maquinismo, efectos, Desarrollo económico de las 13 Colonias Inglesas de Norteamérica e Independencia de los Estados Unidos, Efectos en América Latina. El Caribe y la isla de Santo Domingo. Cambios económicos por efecto de los movimientos independentistas. Conocimiento y Valoración de los acontecimientos económicos y tecnológicos que dieron origen a las luchas sociales en la</p>	<p>inglesas y holandesas tael Caribe. Luchas por dominio de los territorios del Continente Americano. Enfrentamientos Inter.-imperiales. Luchas antiesclavistas en las Antillas con énfasis en Haití. Desarrollo social obrero del capitalismo y su sustentación esclavista en América y ti Caribe. Movimiento social y avances científicos - tecnológicos, efectos. Características, manifestaciones. Procesos independentistas en conformación de los pueblos de América. Cultura nacional. Caribeña y Americana en el contexto mundial. Convergencias y Divergencias,</p>	<p>pueblos del Caribe afro inglés, afro francés y afro holandés. Legalización de la Ocupación francesa en la parte Oeste de la sal. Tratados (Ryswick, Aranjuez y Basilea). Resistencia antiesclavista, efectos y significaciones. Nuevas ideas políticas. Declaración de los Derechos Humanos. El enciclopedisano. Difusión en América y sus erectos en la resistencia anticolonialista. Problema obrero internacional Derechos Humanos Constitucionalismo y Autonomía de los Estados. El Criollismo. Concepción de Nación. Elementos, base territorial, legal y poblacional. Noción de soberanía, situación social de criollos, mulatos, negro libres y esclavos.</p>
--	---	--	---

Annexe n° 10 : Quelques pages du programme de *Primero de Bachillerato* en République Dominicaine (correspond à la classe de 3^e en France).

Bloque II: Culturas y Civilizaciones

- Teorías sobre el origen del hombre.
- Primeras culturas clásicas: Occidente y Medio Oriente Mesopotámica, Egipto, Persia, Fenicia y Palestina. Actividades productivas, Organización social y religiones.
- Culturas Clásicas de Oriente: India, China y Japón.
- Civilizaciones Clásicas, a) Grecia. Navegación y comercio, democracia y Estado, Bellas Artes y Ciencia. b) Roma; La República, el Derecho y el Imperio.
- Imperio Bizantino. Civilización, Economía y Religión.
- El Islam. Base social y religiosa. Expansionismo. Modos de vida.

Bloque III: Grandes Revoluciones Burguesas

- La Edad Media y la Sociedad Feudal. Actividad agraria. Iglesia y poder feudal, nobleza y cruzados.
- Humanismo, Renacimiento y expansión del capitalismo mercantil.
- Conquista y sometimiento de los pueblos de América, África y Asia,
- Revolución Industrial y modelos socioeconómicos coloniales. Modos de vida del ser humano.
- Revoluciones burguesas europeas; Derechos humanos, sufragio universal, parlamentarismo.
- Características socioculturales y nacimiento de nuevas ideologías en la primera mitad del Siglo XIX. Liberalismo y Nacionalismo. Desarrollo filosófico del Pensamiento Social.

Bloque IV: El acuerdo entre Grandes Guerras

- Capitalismo monopólico y Movimiento obrero. Expansión estadounidense, intervenciones en América. Primera Guerra Mundial.
- Segunda Guerra Mundial. Bloques de poder e imperialismo. Guerra fría y descolonización.
- Caída bloque soviético. Guerra del Golfo Pérsico. Recomposición del orden internacional.

10.6.2.4. Geografía Mundial**Descripción**

La Geografía Mundial procura dar una visión analítica de las dimensiones que adquiere lo espacial, las formas adoptadas por la población a través de actividades económicas, movilidad social migración y organización de espacio nacional e internacional.

10.6.2.5. Propósitos de la Geografía Mundial

- Identificar y analizar a diferentes escalas: Mundial, regional y nacional las relaciones que las sociedades establecen en el medio físico, utilizando el espacio y aprovechando los recursos naturales.
- Reconocer que el problema de ordenación del territorio no puede ser separado de las necesidades sociales.
- Analizar la realidad mundial, latinoamericana y nacional para tomar conciencia de los grandes problemas de la actualidad: analfabetismo, desastres ecológicos, marginación, explotación y conflictos internacionales.
- Conocer y valorar las características de las distintas culturas mostrando actitud de respeto por ellas.
- Conocer y evaluar las relaciones desarrolladas entre todos los continentes (relaciones de poder-centralidad y dependencia).

Annexe n° 11 : Quelques pages du programme de *Secundo de Bachillerato* (correspond à la classe de Seconde en France).

- Formas de desarrollo del trabajo diario de los alumnos.
- Hábitos y actitudes de trabajo individual y grupal
- Avances en las prácticas de investigación social
- Calidad de la expresión oral y escrita en los informes y resúmenes de lectura como en las exposiciones.
- Valoración de la participación en puestas en común, diálogos, etc.
- Participación en la elaboración de murales, sociodramas, monografías.
- Ejercicios de opinión y cuestionamiento donde el/la alumno/a pueda emplear su capacidad reflexiva.
- Evaluación de informes de lectura.
- Hacer mapas, croquis, representaciones climatológicas, de relieve, hidrográficos, políticos, económicos y de población.
- Localización y clasificación de factores del desarrollo social-humano, tecnológico industrial, vías de comunicaciones, etc.

10.6.3. Segundo Grado

10.6.3.1. Geografía e Historia de América y de los Pueblos del Caribe.

Descripción.

La historia de América y de los pueblos del Caribe ofrece una mediación entre la historia universal y dominicana. Con ello se procura lograr una secuenciación lógica que permita a los egresados de la escuela nacional, realizar una caracterización crítica de su identidad como dominicano, caribeño, americano y ciudadano del mundo.

Por otra parte, se presenta el estudio profundo de la significación de las complejidades que se expresan en las realidades histórico-geográficas de la vida de los pueblos americanos y caribeños; y de los procesos de conformación de identidades etnoraciales, culturales, políticos y religiosos.

10.6.3.2. Propósitos

- Identificar y analizar el origen etnohistórico y racial de La población caribeña en su entorno continental y mundial y su evaluación en el tiempo, valorando su perspectiva actual.
- Valorar la realidad histórica del continente americano y de los pueblos del Caribe en su singularidad y aportes a la humanidad.
- Reconocer y valorar la ocupación del espacio americano por los pueblos existentes en el continente.
- Analizar las dimensiones del desarrollo y las desigualdades económicas y políticas en el continente americano.
- Distinguir los diferentes conjuntos geofísicos de América Insular y Peninsular.

10.6.3.3. Bloque de contenidos

Bloque 1: Geofísica del Continente Americano

- La singularidad del continente americano. Ubicación, extensión límites, relieve, hidrografía, clima, fauna y flora.
- Las grandes unidades naturales: Formación teorías, los grandes conjuntos geomorfológicos. Características.
- Caribe insular y peninsular. Países que los conforman.
- Bloques continentales, archipiélagos e islas de América; ubicación, límites, extensión. Océanos y mares que bordean el continente americano.

Bloque II: Culturas Clásicas Americanas y Caribeñas

- El poblamiento del espacio americano. Origen de los primitivos habitantes y teorías acerca del poblamiento del continente americano. Distribución de la población aborigen
- Principales culturas de América: Maya, Azteca, Chibchas e Incas Base geográfica, estructura social, artes y ciencia. Organización política, economía: estructura agraria. Comparación con la sociedad taina.

Bloque III: Colonización Europea. Importancia del Caribe.

- Europa en el siglo XV. Avances científico-técnicos, expansión del mercantilismo. Búsqueda de nuevas rutas de Comercio. Viajes y exploraciones de España y Portugal.
- Encuentro de América por España. Sometimiento de la región del Caribe papel de la isla la Hispaniola.
- Etapas y centros de la conquista del continente: características y resistencia indígena.
- Fundación de las colonias de América: Áreas de colonización, economía, fuerzas de trabajo, la esclavitud y el comercio de esclavos, situación de los indígenas, mestizaje, estructura social, función de la iglesia católica, organización política, instituciones político-administrativos y modos de vida de las colonias españolas.
- Debilitamiento del imperio colonial español: Comercio monopolista, corso y piratería. Fundación de las colonias inglesas, francesas y holandesas en el continente y en el Caribe.
- Sistemas coloniales inglés, francés y portugués: Modelos socioeconómicos y organización de la vida colonial; convergencias y divergencias.

Annexe n° 12 : Quelques pages des programmes de *Tercero de Bachillerato* et de *Cuarto de Bachillerato* en République Dominicaine (ces classes correspondent aux classes de Première et de Terminale en France).

dia (maestros/as y alumnos/as, básicamente) adentrarse en investigaciones de problemas complejos de la realidad social dominicana mediante aproximaciones reflexivas a estos.

En ese sentido "República Dominicana. Evolución humana y problemas histórico geográficos del siglo XIX y primera mitad del siglo XX", Vinculará al estudiante a la nociones del conocimiento de la evolución humana y del pueblo dominicano, a estudios correspondientes a la esfera de la semiología cultural a procesos de adaptación, a cambios y conflicto del pueblo dominicano en sus dimensiones internas y externas dentro de la contradicción identidad nacional como construcción al interior de un contenido imperialista.

Le permitirá a los actores del nivel medio calificar las relaciones especiales de tales procesos de cambio, adaptación y conflicto en las variaciones de conformación territorial de las repúblicas en la isla. Así como la facilitaría la caracterización del paisaje, formaciones, deformaciones y transformaciones del espacio geográfico y los fenómenos poblacionales, socio-culturales, económicos y ambientales de la República Dominicana.

13.5.2.4. Bloques de Contenidos

Bloque I: Dominio del Espacio y Cultura

- El planeta tierra como hábitat de la humanidad. Origen y evolución de la tierra. Forma y estructura.
- La evolución geológica de la isla de Santo Domingo. Los periodos geológicos situación geográfica en el mundo. Límites, áreas.
- Surgimiento de la Antropología como Ciencia Social proceso histórico. Estudios de casos en República Dominicana.
- Antropología Física: Campo de Estudio y naturaleza.
- Antropología Socio-Cultural: Campo de Estudio y naturaleza
- Importancia de la Antropología para la vida cotidiana

13.5.4.3. Bloque de Contenidos

Bloque I: Luchas democráticas y acontecimientos significativos de 1961 a 1965.

- Auge organizativo de la población: partidos y sindicatos, formas de participación y representación.
- Primera experiencia democrática: el gobierno de Juan Bosch. Satisfacción de las necesidades y el desarrollo económico democrático.
- Golpe de Estado y levantamiento guerrillero de Manolo Tavares. Calidad de vida del pueblo dominicano en ese periodo.
- Guerra del abril e intervención de los norteamericanos. Formación de nuevos sujetos sociales.
- Soberanía y expresiones culturales de los dominicanos. Relación con experiencia latinoamericanas.

Bloque II: Procesos económicos y sociopolíticos posteriores a la desocupación extranjera.

- Realización de elecciones y surgimiento de nuevos gobiernos. Desarrollo y subdesarrollo.
- Reforma del aparato productivo y expansión de la economía: política de construcción de reforma agraria y conservación del medio ambiente. Deforestación y reforestación.
- Intolerancia política y lucha social: los clubes culturales y otras expresiones del movimiento social.

Annexe n° 13 : Le manuel scolaire d'*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté*, classe de 3^{ème} de Wesner Emmanuel affirme : « **Les inégalités sont très importantes en ce qui concerne le développement humain** », p. 239.

Histoire * Géographie * Éducation à la citoyenneté

NPIs : Nouveau pays industrialisé d'Asie : à l'origine, Singapour, Taïwan, Hong Kong, Corée du Sud (quatre « dragons »). L'expression « NPI » s'est étendue à d'autres PED ayant connu un taux de croissance supérieur à 5% pendant plusieurs années : Indonésie, Malaisie et Thaïlande (« bébés tigres »), Brésil et Mexique.

Questions

Quels espaces sont les mieux intégrés à la mondialisation.

Mondialisation et inégalités de développement

A l'aube du XXI^e siècle, la planète reste marquée par de très importants écarts de développement économique et humain entre un Nord riche et industrialisé et un Sud en développement. La distinction entre Nord et Sud est-elle la géographie de l'inégal développement dans le monde ?

Un monde inégal

Quels sont les aspects économiques et sociaux de l'inégal développement dans le monde ? En quoi les dynamiques et les problèmes démographiques traduisent-ils les écarts de développement ?

1- De très importants écarts de richesse et de niveau de vie

■ **Les écarts de développement s'expriment tout d'abord par l'ampleur des richesses disponibles.** Dans le monde, les 16% de la population les plus riches (répartis dans 29 pays) possèdent près de 80% des richesses mondiales alors que les 16% les plus pauvres n'en possèdent que 5%. Les écarts de richesse individuelle sont également énormes : en moyenne, un Ethiopien est près de 600 fois moins riche qu'un Australien !

■ **Les inégalités sont aussi très importantes en ce qui concerne le développement humain :**

- Les sociétés des pays riches, même si elles comprennent des minorités pauvres souffrant d'exclusion, ont globalement atteint de hauts niveaux de vie marqués par la satisfaction des besoins essentiels, la possibilité de bénéficier d'un surplus financier utilisé à la consommation de produits de seconde nécessité et l'accès à un certain confort de vie, à des loisirs, des vacances...
- Les pays en développement (PED) sont confrontés à des manques importants dont témoigne la carte de l'IDH (Indicateur de développement humain). Ils comptent plus de 1,32 milliard de personnes très pauvres disposant d'un peu moins de l'équivalent de 6 franc par jour pour survivre, plus de 1,2 milliard d'individus n'ayant pas accès à l'eau potable, près de 3 milliards vivant sans électricité et plus de 800 millions de victimes de la sous-alimentation. Ces inégalités se traduisent par des écarts notables en termes d'espérance de vie : en moyenne, celle des populations d'Afrique subsaharienne atteint à peine 50 ans en 1997 alors qu'elle dépasse 74 ans dans les pays industrialisés.
- D'autres problèmes, de moindre ampleur dans les pays du nord, affectent encore largement les Etats du Sud : retard en matière d'éducation (le Sud compte encore près de 850 millions d'analphabètes), problèmes d'habitat, notamment dans les grandes villes, et faible accès au travail (plus de 25% des travailleurs du tiers monde seraient chômeurs ou sous-employés).

Vocabulaire

Annexe n° 14 : Le manuel scolaire de *Sociedad 1, El libro Historia y Geografía Universal, Primero de Bachillerato*¹⁵⁴⁴ (classe de 3° en France) del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A. évoque l’apogée de l’Europe grâce au commerce entre l’Orient et l’Occident, p. 112.

- La **sustitución del buey por el caballo** para arar los campos. Aunque el caballo era más caro y no podía trabajar en terrenos difíciles, araba más a prisa y creaba mejor el suelo.

- El proceso de **roturación de nuevas tierras**, como consecuencia de la búsqueda de nuevos terrenos por el aumento de la población, los árboles de los territorios boscosos fueron cortados y se aprovecharon estas tierras para la agricultura. Las roturaciones provocaron la fundación de nuevas aldeas a las que acudían los campesinos de tierras lejanas.

- El **sistema de regadío** fue empleado en las tierras mediterráneas. Además, se difundieron el **molino de viento** y el **molino hidráulico**, lo que facilitó la molienda del grano.

- La **diversificación de los cultivos** gracias a la implementación de diversos tipos de cereales y legumbres que podían cosecharse en menos tiempo.

La actividad agrícola trajo consigo un significativo aumento de la producción, la alimentación mejoró y las hambrunas y enfermedades disminuyeron. Los avances alcanzados permitieron el crecimiento de la población y las migraciones hacia zonas más despobladas. Como consecuencia del desarrollo agrícola, hubo excedentes en la producción, lo que hizo posible la **revitalización del comercio**.

Otros elementos que influyeron en el renacimiento comercial y el crecimiento demográfico fueron la paz que se vivió en Europa después de la disminución de las guerras, lo que ofreció seguridad en los caminos y mares. Se **abrieron nuevas rutas comerciales marítimas y terrestres** que revitalizaron el comercio entre Oriente y Occidente y permitieron la ampliación del espacio geográfico de Europa. Los mares Mediterráneo, Atlántico y Báltico se convirtieron en las principales rutas marítimas comerciales. La principal manifestación del resurgimiento comercial fueron las llamadas **ferias o mercados** donde periódicamente se reunían los mercaderes para comercializar productos de todas partes. Las ferias más importantes realizadas durante la Edad Media fueron las de la región francesa de **Champaña**, lugar de encuentro entre los comerciantes italianos y flamencos.



Entre los siglos XI y XII se desarrollan las técnicas agrícolas.



Feria de Leodé. Miniatura de un manuscrito del siglo XIV.

setos del rey y adquieren la categoría de mineros privilegiados que los nobles.

- Los **campesinos**, eran la mayoría del sistema feudal. También eran llamados **dehesas** o **villas**. Eran los encargados necesarios. Muy pocos campesinos mayoría vivía en los feudos trabajados. No todos los campesinos de. Algunos eran **siervos**, dependían de los derechos como el abandonar el feudo noble. Esta era una condición hereditaria. Otros eran **libres**, vivían en las aldeas libremente. Tenían que entregar diezmo a la iglesia y las rentas al señor.

2.3 Obligaciones con el señor

Los señores feudales tenían la obligación en sus tierras y darles refugio en de ellos una **renta anual** en dinero, **censo**, una contribución si estas se incluían, estas **obligaciones** se incluían, también:

- La **corvée**. Obligaba a los campesinos número de días en las tierras del señor.
- La **banalidad**. Impuesto que debían pagar: el molino, la prensa de vino, el horno, obligados a moler los granos en los molinos del señor, prensar la uva en su prensa del señor.
- La **tailla**. Impuesto en monedas pagadas. El problema de este impuesto por ley y que comenzó a ser recobrado por los señores feudales, por lo que pasó a depender del señor.

112

© Santillana, S.A.

© Santillana, S.A.

¹⁵⁴⁴Les manuels scolaires dominicains de Niveau Intermédiaire (niveau lycée) de notre corpus ne sont pas en version papier. Le fichier avec lequel ils ont été élaborés ne donne aucun accès à l’impression des pages. Nous proposons alors des photos de pages de ces manuels scolaires, prises depuis notre ordinateur. C’est pourquoi ces photos ne sont pas de bonne qualité. Ces manuels scolaires sont élaborés spécialement pour les enseignants dominicains. Tous ceux qui se procurent cette version peuvent la lire via *LibromediaSantillana*, <http://127.0.0.1:9000/>

Annexe n° 15 : Le manuel scolaire de *Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato* (clase de Seconde en France) del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A. met en exergue l'héritage africain, p. 57.

4.2 El legado africano en América

Los africanos que fueron vendidos como esclavos en América trajeron desde sus diferentes lugares de origen un importante bagaje cultural que se fusionó con la cultura americana, de manera que se constituyó lo que se denomina **cultura afroamericana**. La influencia de esta cultura fue mayor donde los europeos concentraron mayor cantidad de esclavos, es decir, en las plantaciones del Caribe, la costa peruana, el actual Ecuador, el Sur de los Estados Unidos y el nordeste del Brasil. Entre los **aportes de los africanos**, además de su **fuerza laboral**, se encuentran los siguientes:

- **Los bailes y las fiestas** que realizaban. Los ritmos que introdujeron en América fueron muy variados como el candombe, la rumba, el fandango, que dio paso al merengue, los tambos, o las zambas. Por lo general, las danzas que practicaban tenían connotaciones rituales y mágicas provenientes de sus tribus originales. Además, de los **instrumentos musicales** como el tambor y el congo, los palenques o quilombos y cofradías.
- **La religión africana y la cultura**. Aún persisten creencias en dioses africanos provenientes de los cultos religiosos de los esclavos.
- **La lengua**. Se introdujeron palabras de origen africano como banana, conga, mambo, guarapo, mucama, tocayo, revolú, chévere, bongó, chimpancé...
- **La gastronomía**. Especies para condimentar alimentos como pimienta y malagueta y el jengibre. Además, ñame, mofongo y molondrones.



Los africanos. Estos trajeron muchas costumbres y ceremonias a América las cuales adaptaron a su nuevo medio social.

Annexe n° 16 : Le manuel scolaire de *Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato* (clase de Seconde en France) del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A. évoque les Antilles Françaises, p. 68.

Lagos, descubrió las cataratas del Niágara, remontó el Mississippi hasta su desembocadura entre 1678 y 1682 y fundó la Louisiana. En 1673, mediante la Compañía de las Indias Occidentales, **Jacques Marquette** y **Laure Joliet** exploraron los ríos Ohio, Wisconsin, Missouri e Illinois. Así, **Francia** llegó a poseer colonias en el Caribe y en América del Norte. En 1713 con la Paz de Utrecht, Francia otorgó a Inglaterra Terranova y la bahía de Hudson, y entre 1759 y 1760 las colonias de Quebec y Montreal cayeron en manos inglesas.

El sistema económico implantado fue dominado por la corona francesa, la cual concedió tierras y monopolios comerciales a nobles y compañías. La explotación de maderas y de pieles preciosas favoreció la práctica del mercantilismo. En las colonias francesas, se usó mano de obra esclava, que enriqueció a los propietarios de plantaciones azucareras.

3.2 Colonización francesa en el Caribe

Desde 1635 hasta 1650, los franceses también se adueñaron de algunas de las pequeñas islas de las Antillas menores, como Martinica y Guadalupe, y de parte de Guayana y América del Sur. Hacia 1655, algunos plantadores de azúcar franceses se asentaron en la costa Noroeste de la Española, hoy conocida como Haití. Ese asentamiento se convirtió, luego, en el Santo Domingo francés, el mayor productor de azúcar del mundo durante el siglo XVIII. Las colonias más importantes en el Caribe fueron: Saint Domingue, Guadalupe y Martinica, y en el continente, la Guayana Francesa.

En 1665, se nombró como gobernador de la región a Bertrand D'Ogeron. Este gobernador ordenó la colonización del área, es decir, el establecimiento de poblados y puertos. Poco después, la población aumentó dramáticamente. Saint Domingue prosperó económicamente y se convirtió en una de las colonias más ricas del continente. Las intervenciones de los extranjeros, franceses e ingleses, en las Antillas trajeron a España las siguientes consecuencias: la militarización del Caribe, el aumento del contrabando en las colonias, el amurallamiento de las ciudades, la repetición continua de ataques.



Jacques Cartier llegando a Canadá.



Posesiones francesas en el Caribe. Siglo XVII.

REFERENCIAS

- Posesiones españolas
- Posesiones inglesas
- Posesiones francesas
- Posesiones holandesas
- Principales centros urbanos

El Caribe en el siglo XVII.

© Santillana, S.A.

Annexe n° 17 : Le manuel scolaire de *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France) del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A. propose d'étudier la superficie et les dimensions d'Haïti et de la République Dominicaine, p. 208.

3 Superficie y dimensiones

El área o superficie de una nación está definida por la porción terrestre del territorio que ocupa. Esta se mide generalmente, en kilómetros cuadrados.

¿Sabes cuál es el área de la comunidad donde vives? ¿Sabes cuántos kilómetros cuadrados tiene nuestro país?

3.1 Superficies de la isla, República Dominicana y Haití

La **superficie territorial** de una isla o un país se refiere al área expresada en kilómetros cuadrados (km²) o en cualquier otra unidad de medida de superficie, de la porción terrestre de su territorio. Esta porción terrestre es el espacio emergido sobre la superficie del mar y que está comprendido dentro de unos límites bien definidos, ya sean físicos, culturales o de ambos tipos. Antiguamente estas áreas se calculaban a partir de la triangulación de superficies, es decir, mediante la descomposición de figuras irregulares en formas triangulares. Con la aparición de la fotografía aérea se desarrollaron métodos fotogramétricos, pero actualmente se calculan mediante Sistemas de Información Geográfica (SIG) a partir de imágenes de satélite y de radar.

La **superficie total de la isla** de la Española o de Santo Domingo es de unos 76,420 kilómetros cuadrados, de los cuales corresponden a la República Dominicana unos 48,670 kilómetros cuadrados, equivalentes a un 63.7% del territorio insular; y a la República de Haití los restantes 27,750 kilóme-

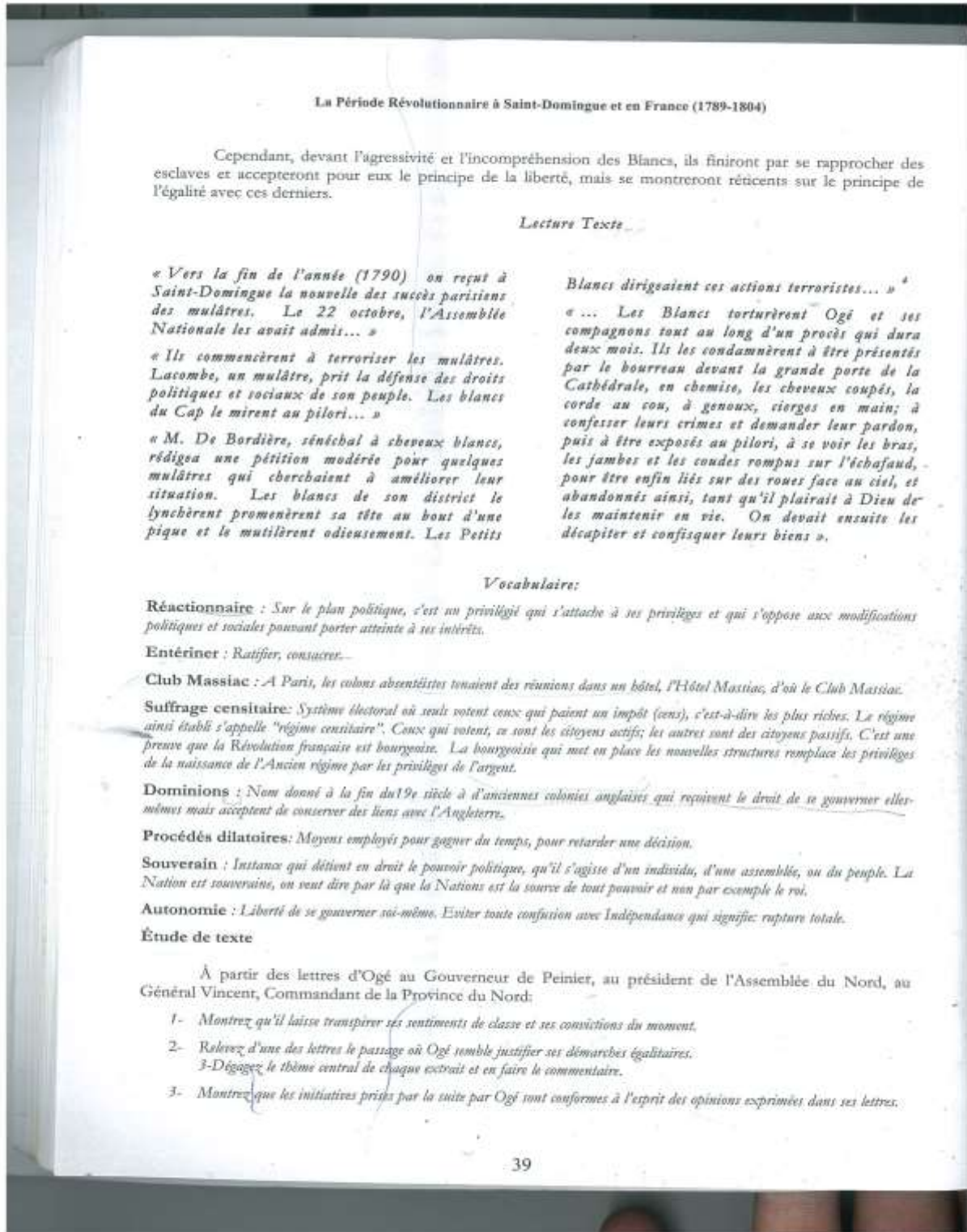


País	Superficie (km ²)	Porcentaje
República Dominicana	48,670	63.7%
República de Haití	27,750	36.3%

Proporción de las superficies entre la República Dominicana y Haití.



Annexe n° 18 : Un exemple d'exercice traditionnel sur le thème : « mouvement des Affranchis » proposé par le manuel scolaire *d'Histoire-Géographie de la classe de Seconde* de Wesner Emmanuel, p. 39.



Annexe n° 19 : Un exemple d'exercice moderne sur le thème : « La colonización francesa y holandesa » proposé par le manuel scolaire de *Sociedad 2, El libro Historia y Geografía Universal, Segundo de Bachillerato* (clase de Seconde en France) del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., p. 72.

Eres capaz de...


SITUAR EN EL TIEMPO

1. **Organiza** los siguientes acontecimientos según el orden en que ocurrieron:


- Fundación de la colonia de Quebec a cargo de Samuel Champlain.
- Roberto Cavalier exploró las regiones del río Mississippi y el lago Ontario.
- Walter Raleigh realiza los viajes de exploración en América por órdenes de la reina Isabel II.
- Los puritanos fundaron la colonia de Nueva Inglaterra.
- Francis Drake y John Hawkins atacaron Puerto Rico y la Española.

RELACIONAR


4. **Investiga y explica** su relación con el desarrollo de la colonización de Francia, Holanda e Inglaterra en América.




Reina Isabel II.



Sir George Clifford.



Jacques Cartier.




Enrique VIII.

IDENTIFICAR LOS TERRITORIOS DE ULTRAMAR

7. **Lee y analiza.**

Los territorios de ultramar son países de una metrópoli de la que no son país o reino que lo gobierna. Estos territorios tienen una total independencia o soberanía pero no tienen un gobierno propio. Por ejemplo, como colonias. También existen territorios como Puerto Rico y las Islas Marianas asociadas a los Estados Unidos.



Martinica, Francia.

SITUAR EN EL ESPACIO

Completa el cuadro:

Potencias europeas	Poseedores en América
España	
Portugal	
Inglaterra	
Francia	
Holanda	

Annexe n° 20 : Le manuel scolaire *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti*, classe Terminale II de Wesner Emmanuel oppose un monde civilisé [l'Europe] à un monde non civilisé [Saint-Domingue : l'actuelle Haïti], p. 17.

République : la République Participative.

D.-LE CONTEXTE INTERNATIONAL

1.-PÉRIODE D'HOSTILITÉ.

"L'Indépendance d'Haïti, écrit ALAIN TURNIER, giflait avec violence l'histoire du monde civilisé, elle déclencha la peur, l'indignation, l'hostilité."

Suspicion, hostilité caractérisent l'attitude des Puissances de l'époque vis-à-vis du nouvel État.

Notre Indépendance est perçue comme "une anomalie, une menace, un défi", malgré les déclarations d'apaisement faites par Dessalines aux Gonaïves le 1er janvier 1804 en vue de les rassurer.

Les Puissances ont peur que l'exemple haïtien ne soit suivi par d'autres peuples colonisés et qu'Haïti n'exporte sa Révolution.

La France fait des projets de reconquête. Les anciens colons conservent précieusement leurs titres de propriété et même réalisent des transactions à partir de ces titres tant leur espoir de recolonisation du Pays est grand. Le Général Français Ferrand, dans la partie de l'Est, travaille à y consolider le pouvoir français et y prépare la reconquête d'Haïti.

Les autres Puissances refusent de reconnaître le nouvel État et parfois même participent à son blocus et à sa mise en quarantaine. Le gouvernement américain est mis en demeure par la France de cesser tout commerce avec les "rebelles de Saint-Domingue".

Il faudra attendre 1825 avant d'arriver à une reconnaissance conditionnelle d'Haïti par la France par une Ordonnance. A partir de 1826 d'autres pays d'Europe prendront l'initiative d'établir des Consulats dans le Pays. Le Saint-Siège sera le premier état étranger à reconnaître sans équivoque l'Indépendance d'Haïti et il faudra attendre 1862 avant d'arriver à la reconnaissance par les USA.

2.-PÉRIODE D'INGÉRENCE.

Après la période d'hostilité ouverte, c'est la période des ingérences qui connaît une étape dramatique avec l'occupation américaine de 1915 et qui se poursuit après la désoccupation du territoire en 1934.

Nos trois premiers gouvernements vont tout tenter pour arriver à l'intégration d'Haïti à la vie internationale et pour la sortir de son isolement. Pratiquant le système du Lobby, si utilisé aujourd'hui par nos hommes politiques, Christophe et Pétion cherchent à influencer favorablement l'opinion publique des grands États colonisateurs en subventionnant certains journaux. On conseille à Christophe de travailler en sa faveur certains membres libéraux de la Chambre des Pairs et de la Chambre des Députés. Le Député du Bas-Rhin sera sollicité

Annexe n° 21 : Le manuel scolaire *El libro Sociedad 6, del sexto curso de Educación Básica* (clase de 6° en France) del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A. propone une pyramide de critères raciaux, p. 156.

Los orígenes del criollo

1. La formación del criollo

¿Quiénes eran los criollos en América?

Antes de la independencia americana, las personas que vivían en las colonias comenzaron a sentir que eran diferentes a los españoles peninsulares. Este **sentimiento** de diferenciarse de lo español cambió la forma en que España gobernaba a sus colonias. Así, pues, las personas nacidas en las colonias empezaron a ser identificadas como criollas. Esto significa:

- **Que hubo** cruces raciales en su origen.
- **Que hubo** una diferenciación social y política entre los nacidos en América y los españoles peninsulares.

El término *criollo* era una noción **biológica**, que se aplicaba a los descendientes de españoles o africanos nacidos en tierra americana, así como a los hijos de parejas de españoles e indígenas.

Esta noción del criollo abarca, por tanto, a los nacidos en tierra americana de **cruces étnicos** entre españoles, indígenas y africanos. Este concepto biológico del criollo, con el tiempo, se va transformando hasta referirse fundamentalmente a las dimensiones **política** y **social** de los criollos.

- **La dimensión política** fue la que mayor impulso dio a los movimientos independentistas que culminaron con la creación de las nuevas repúblicas en Latinoamérica.
- **La dimensión social** se refiere a la creación de una conciencia de diferenciación propia y a un sentimiento distinto al de sus progenitores.



Caballería criolla de los llaneros. Cuadro de Tito Salas.



Pirámide. Los criterios raciales se imponían en la sociedad colonial. Incluso, en el acta de bautismo debía anotarse la clase social a la que pertenecía el pequeño, ya fuese español o mestizo.



Aristocracia criolla.

Annexe n° 22 : Le manuel scolaire d'*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté*, classe de 3^{ème} de Wesner Emmanuel met en évidence et par ordre alphabétique les apports culturels de trois mondes : Afrique, Espagne et France dans l'identité haïtienne. Cet ordre montre la prépondérance donnée à l'Africanité, p. 227-229.

Histoire * Géographie * Éducation à la citoyenneté

- iv. L'aide alimentaire dont bénéficie Haïti est également une cause de la chute de la production. La production locale de céréales, non protégée, ne peut rivaliser avec le blé importé (vendu à des prix défilant toute concurrence).
Le riz du pays ne peut concurrencer le riz de Miami vendu à meilleurs prix.

5- LA PROPRIÉTÉ FONCIÈRE – LES DIFFÉRENTS GROUPES DE PAYSANS

Selon des données statistiques récentes, en 1985, 45% des paysans étaient propriétaires de leur parcelle et 55% étaient des travailleurs agricoles ou des métayers travaillant selon le système de deux moitiés, le paysan donnant la moitié de sa récolte au propriétaire. D'autres paysans étaient fermiers.

La prédominance de la petite propriété trouverait son origine dans le démantèlement des grandes plantations au lendemain de l'Indépendance. Bon nombre d'anciens esclaves, devenus cultivateurs, ont refusé de continuer à labourer les plantations, symbole de leur servitude. Ils se réfugièrent dans des zones inaccessibles des montagnes, dans le Plateau Central pour produire des vivres et subvenir à leurs propres besoins. Pendant tout le 19^{ème} siècle, on a assisté à un grignotage permanent des grands domaines par les petits cultivateurs et la petite propriété finit par l'emporter.

Cependant, cette parcellisation n'exclut pas la concentration de terre sur de grandes plantations supérieures à 100 hectares, surtout dans les plaines irriguées. Les terres de l'État ont été l'objet de concession de grandes étendues (la Plantation Dauphin, par exemple) à des compagnies étrangères ou à des particuliers locaux.

6- LA COMMERCIALISATION DES DENRÉES AGRICOLES

Les denrées destinées à la consommation et celles destinées à l'exportation vont suivre deux circuits différents :

Les denrées destinées à la consommation de Port-au-Prince, par exemple passent par les « Madam Sara » qui les transportent aux dépôts des marchés de Port-au-Prince pour les distribuer ensuite aux marchandes ambulantes et aux revendeuses des marchés.

Les denrées d'exportation passent du paysan à l'intermédiaire spéculateur pour aboutir à l'exportateur de Port-au-Prince. La différence entre les deux circuits de commercialisation est grande. Dans le premier, les producteurs sont relativement mieux rémunérés. Dans le second, les grands commerçants bénéficient du monopole de la commercialisation. – Ils réalisent de gros bénéfices en achetant à bas prix les produits du cultivateur et en les revendant à un prix élevé sur le marché extérieur.

H- L'OCCUPATION HUMAINE D'HAÏTI

Le peuple haïtien est une communauté antillaise de près de 8 millions d'habitants.

Différents éléments ont contribué à la formation du peuple haïtien. Cependant, il est facile de concevoir que du point de vue de la race, la contribution de l'Afrique a été prépondérante ; mais il n'existe pas de race haïtienne, plutôt des types d'une grande variété : noir, grimaud, griffe, chabin, mirabout, mulâtre, quarteron, etc.

Il y a lieu de souligner l'apport de l'Europe, des Indigènes. L'apport respectif de ces différents éléments a contribué à la formation du conglomerat national et a conféré à la communauté haïtienne sa physionomie composite attachante, unique.

1- L'APPORT DE L'AFRIQUE

Si on considère en fonction de leurs origines géographiques les esclaves transplantés à St-Domingue, ils se rattachent à trois groupes principaux : Soudanais, Guinéen, Congolais.

- a) Soudanais, venus de la zone de la forêt équatoriale et du Sahara, s'adonnent surtout à l'agriculture. Ils ont la peau noire foncée (Ouolof, Malinke, Bambara Haoussa). Certaines tribus ont été imprégnées assez tôt de l'influence musulmane.
- b) Le domaine de la sous-race guinéenne embrasse un vaste territoire qui se développe tout le long du Golfe de Guinée. Ces peuples s'apparentent cependant aux Soudanais dont ils ont conservé la langue. Leur stature est moins élevée, l'épiderme plus clair (Kissi, Koruba, Toma, etc.).
- c) Enfin, dans la grande forêt équatoriale et le long des affluents du Congo évolue une troisième sous-race dont l'apport au peuplement de St-Domingue a été très important. Elle se distingue des deux autres tant par l'aspect physique que par la culture de ses représentants. Ils sont plus petits et se rattachent à la famille linguistique bantoue (Ba-Komga, Ba-Louga, Ba-Téké).

Quel sera le comportement de l'esclave dans le milieu colonial ?

Séparés par le facteur linguistique, ils étaient encore isolés par la divergence des cultes religieux, par les traditions, les mœurs. Aussi, la fusion ne sera pas spontanée. A l'origine, les esclaves se regroupent selon leur origine tribale. Les croyances profondément enracinées dans l'âme de chaque peuple seront strictement observées. Mais les danses qui ont lieu le samedi soir et le dimanche faciliteront le ralliement. A la longue, le créole sera la langue de communication et les différentes croyances religieuses se compénètrant, la cristallisation se produira autour d'un culte unique : vodou. Mais c'est la religion dahoméenne qui devint le noyau autour duquel des pratiques religieuses diverses s'organisent en un tout plus ou moins cohérent. Créole, vodou, danses, chants, le tout joint à une nature montagneuse et boisée permettront aux noirs esclaves d'organiser leur résistance à un système inhumain et contribuent à développer en eux un sentiment de solidarité raciale : la négresse parlant de son mari, dira avec fierté mon nègre » et plus tard la constitution de Dessalines prévoira que « désormais les haïtiens seront connus sous la dénomination générique de Noirs ».

2- L'APPORT DE L'EUROPE

La Communauté haïtienne tient à l'Europe : ses institutions économique, juridique, sociale. La civilisation latine prédomine : les espagnols, les français ont laissé leurs traces.

a) L'apport des Espagnols

La contribution ethnique des Espagnols à la formation du peuple haïtien n'a jamais été prépondérante. Ce n'est pas à l'aspect physique des habitants qu'on pourrait juger de cette contribution. Il faut s'arrêter aux faits culturels, aux faits de langue par exemple.

On sait que le créole fourmille de mots d'origine espagnole, utilisés dans la conversation courante. On peut citer les vocables : palgo (entremetteur), campeón (champion, dur), chulo (souteneur), macho (mâle, viril), qui relèvent d'un vocabulaire spécial, à l'usage d'un milieu spécial, tandis que busquer (de buscar, chercher), toçaye (de toçayo, homonyme), viejo (vieux), halefort (de halforjo, panier) sont d'un usage courant dans les centres ruraux.

Les combats de coqs ont été introduits en Haïti par l'Espagnol. Sur le plan musical, la meringue est un héritage espagnol, les Espagnols ont aussi laissé des noms à des localités haïtiennes : Las Cahobas, Thomassique, Cerca Cavajal, Caracol. Il faudrait citer aussi des cours d'eau tels que : Guayamoune, Inquite, Rio Frio, etc.

b) L'apport des Français

Trois races fondamentales de l'ethnie française se trouvaient représentées à St-Domingue au XVIIe siècle : nordique (picards, normands, angevins), alpine (berrichons, gascons, bordelais), méditerranéenne (provençaux, Niçois, etc.).

Avec les légendes (le mythe du cheval-galipote a encore cours dans les campagnes haïtiennes), les contes peuplés de revenants, de fées, de sorcières, de sortilèges, ils introduisirent dans le pays d'adoption le jargon de leurs provinces. Mais ces particularités géographiques ne constituaient pas des barrières entre les composantes de la société coloniale. Qu'ils fussent originaires du Nord ou du Midi, les premiers colons avaient le sentiment d'appartenir à une seule et même famille, la grande famille française.

Après le Traité de Ryswick, l'organisation de St-Domingue (le tiers occidental de l'île) est prise en charge par la France. Des villes sont érigées : Port-au-Prince, le Cap, Fort Dauphin (devenue Fort-Liberté), Port-de-Paix, etc. L'application du Pacte Colonial, du Code Noir, l'organisation de la traite négrière, le refoulement des Métis, des Petits Blancs vont faire de St-Domingue une poudrière. La Révolution conduira à l'élimination des Blancs et les Noirs et les Mulâtres se mettront ensemble pour mener la Guerre de Libération Nationale et le 1^{er} janvier 1804, l'Indépendance sera proclamée. St-Domingue redeviendra Ayiti.

3- L'APPORT DES INDIENS

Qu'elle a été l'influence des premiers habitants de l'île sur la formation générale du peuple haïtien ?

Las Casas estimait la population indigène d'Hispaniola à l'arrivée de Colomb à environ 1 million d'hommes. Pour d'autres ils étaient 3 millions. Cependant en moins de 50 ans, cette population aura disparu. Certains auteurs ont fait observer qu'il était impossible qu'une humanité forte d'un million d'hommes fût détruite en si peu de temps. Ils rappellent que des centaines d'indigènes et des noirs avaient pu se réfugier dans les régions boisées des montagnes pour échapper au massacre. C'est ici que se situe l'épisode de la révolte du Cacique Henri. Après 13 années de luttes héroïques, un traité fut conclu entre ce chef Indien et le représentant de la Cour d'Espagne, autorisant les 4.000 Indiens, derniers rejetons de la race, à se retirer dans le canton de Boya avec tous ceux qui pouvaient prouver leur descendance des premiers habitants de l'île. Ensuite, à l'époque de la Flibuste, durant de nombreuses années, la main-d'œuvre servile provenait en grande partie des îles voisines : Ste-Croix, Saint-Eustache, St-Christophe. Il est donc indéniable que les Indiens des Antilles ont joué un rôle dans le peuplement d'Haïti.

Selon l'Historien Louis-Emile Elie, on peut localiser encore aujourd'hui certains foyers de peuplement afro-indien : à Belle Anse, à Pétion-Ville, à Gressier, à Morne à Bateau, à Petit-Goâve. Les sujets se distinguent par leurs caractéristiques physiques remarquables : figure large, pommettes saillantes, nez fin, menton pointu. La survivance du passé indien est nette dans le nom du pays (Haïti) et celui de certaines localités : Archaïe, Artibonite, Jacmel, Léogane, La Gonâve. On fait ainsi référence à l'héritage linguistique indien pour parler de la nature haïtienne : gaïac, goyave, abricots, avocats, colobri, maïs, mancenille, etc. Cependant, si l'apport de l'Afrique a été prédominant dans la formation du peuple haïtien, dans la partie Est (république dominicaine), la civilisation espagnole domine. L'espagnol est la langue nationale. L'influence indienne ne doit pas être sous-estimée au point que les Dominicains s'appellent souvent « Indios » pour se démarquer des Noirs.

Vocabulaire

Agglomération urbaine

Espace urbanisé, polarisé, formé d'une ville-centre et de sa banlieue.

Conurbation :

Ensemble urbain formé par plusieurs agglomérations dont les banlieues se rejoignent.

Mégapole

Ville géante comptant plusieurs millions d'habitants.

Taux d'urbanisation :

Pourcentage de la population urbaine par rapport à la population totale. Les seuils statistiques pour définir la population urbaine varient selon pays.

Taux de croissance urbaine :

Pourcentage d'accroissement annuel de la population urbaine

Annexe n° 23 : Des images des fédérateurs J.-J. Dessalines et de Toussaint Louverture proposées par les manuels scolaires haïtiens d'*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 8^e année fondamentale* et d'*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 9^e année fondamentale*, p. 106 et 102.

Pour asseoir son pouvoir, il fait rédiger en 1801 une Constitution qui le nomme Gouverneur Général à Vie. Il lui reste à proclamer l'Indépendance du Pays.

Voici pourquoi il est appelé "le Précurseur de l'Indépendance".

Avec les Colons, la lutte a pris une orientation anti-colonialiste et réactionnaire; avec les Affranchis, c'est d'abord la lutte contre la discrimination et lors du coup d'Etat de Villate, les événements prennent une orientation anti-métropolitaine; avec les esclaves, la lutte est d'abord anti-esclavagiste puis avec Toussaint, c'est la lutte en faveur de l'égalité: il fait échouer le coup d'Etat de Villate qui voulait le pouvoir pour les mulâtres seulement. Enfin, Toussaint va engager le Pays dans la voie de l'Indépendance, donnant aux événements une allure anti-colonialiste.

-TEXTE-

La Constitution de 1801

La couleur de ma peau nuit elle a mon honneur et a ma bravoure?
Réplique de Toussaint à Hédouville



Les Députés des départements de la colonie de Saint-Domingue, réunis en Assemblée centrale, ont arrêté et posé les bases constitutionnelles du régime de la colonie française de Saint-Domingue, ainsi qu'il suit:

Titre Premier

Article 1er.- Saint Domingue dans toute son étendue, et Samana, la Tortue, la Gonâve, les Caimites, l'Île à Vaches, la Saôna, et autres

l'Îles adjacentes, forment le territoire d'une seule colonie, qui fait partie de l'empire Français, mais qui est soumise à des lois particulières.

Article 2.- Le territoire de cette colonie se divise en Départements, Arrondissements et Paroisses.

Titre II De ses Habitants

Art. 3.- Il ne peut exister d'esclaves sur ce territoire, la servitude y est à jamais abolie. Tous les hommes y naissent, vivent et meurent libres et Français.

Art. 4.- Tout homme, quelle que soit sa couleur, y est admissible à tous les emplois.

Art. 5.- Il n'y existe d'autre distinction que celle des vertus et des talents, et d'autres supériorité que celle que la loi donne dans l'exercice d'une fonction publique.

La loi y est la même pour tous, soit qu'elle punisse soit qu'elle protège.

Titre III De la Religion

Art 6.- la religion catholique, apostolique et romaine y est la seule publiquement proposée.

Art. 7.- Chaque paroisse pourvoit à l'entretien du culte religieux et de ses ministres. Les biens de fabrique sont spécialement affectés à cette dépense, et les maisons presbytérales au logement des ministres.

Art. 8.- Le Gouverneur de la Colonie assigne à chaque ministre de la religion

"Il nous reste deux autres guerres à faire: l'une contre les Espagnols qui ont insulté notre Général en chef et l'autre contre les français qui ne manqueront pas de revenir pour nous remettre en esclavage et nous sommes en mesure de gagner ces deux guerres"

Il sauve la vie à de nombreux officiers rigaudins, à Gérin, Bonnet, Bazelais. Aux Cayes, Bazelais se tenait devant sa maison en tenue d'officier du sud, alors que l'armée du nord était engagée dans la rue. Quelqu'un dit alors à Bazelais: "Bazelais, enlève ta tunique d'officier. Les hommes du nord ne tuent que les officiers »

Bazelais répond : « Ma tunique d'officier, je l'ai gagnée sur le champ de bataille. Si je dois mourir, je mourrai officier ».

Dessalines, entendant la réplique de Bazelais, l'interpelle : « Bazelais, vous êtes un brave. Je vous prends dans mon état -major. »



Dessalines et Bazelais aux Cayes



Avec Toussaint, il participe à l'occupation de Santo Domingo. A l'arrivée de l'armée expéditionnaire, il est l'un des chefs indigènes à ne pas attendre les ordres de Toussaint pour savoir ce qu'il doit faire. Il incendie Saint-Marc. Il ordonne l'extermination de tous les blancs de sa zone. Il contourne Port-au-Prince, alors occupée par les français et va brûler Américain

Ensuite sur ordre de Toussaint, il fixe les troupes françaises à la Crête à Pierrot. Là encore, il a une vision claire de l'avenir. Menaçant de faire sauter les soldats si les français pénètrent dans le fort, ceux-ci répondent : « Nous mourrons tous pour la liberté ».

Il dit encore : « Prenez patience, je vous rendrai indépendants ». Il est le premier à prononcer le mot « Indépendant ». Il continue : « Si je me rends cent fois aux français, je les trahirai cent fois. Ils mourront comme des mouches. Prenez patience, je vous rendrai indépendants ».



Dessalines à la Crête à Pierrot

Finalement, comme d'autres officiers, il fait sa soumission. Mais après la déportation de Toussaint, et devant la politique de terreur de Leclerc et de Rochambeau, il décide de reprendre les armes et de mener la guerre de l'Indépendance. Il rencontre Pétion au Haut du Cap et les deux conviennent de mener la guerre de libération nationale. Pour répondre à l'ordre de Rochambeau de noyer au Cap toute une garnison de soldats indigènes, il fait pendre un grand nombre d'officiers français faits prisonniers. Il entreprend ensuite d'organiser l'armée indigène.

A la Petite Rivière de l'Artibonite, il fait une réunion d'état-major pour une distribution de tâches. Il se rend dans le Sud, accompagné d'une garnison, pour rencontrer les officiers rigaudins et leur demander l'unité des indigènes pour chasser les français du pays. Il arrive à les convaincre.

Annexe n° 24 : Le manuel scolaire *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica* (soit la 5^e en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.* propose des images de chefs d'États haïtiens en noir et blanc et le manuel scolaire *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica* (soit la 4^e en France), propose des images de chefs d'États dominicains en couleur, p. 45 et 151

3) pro-
te sus
ción y
y falta
ación,

social

e afecto-
3 Boyer

eptado
is, y fo

ido una
incluyen

berales
s secto-
a suma
carácter
i planeo
ndencia

fue ocu-
argo. Hé-
ictoria
oyado. E
conocido
gobierno
coraron a
nalmente

ue, repre-
clamado
ontribuy-
entre es-
propósito
ie intent

2. Gobiernos haitianos (1860-1889)

En 1860 terminó el reinado de Faustin I, y la presidencia fue ocupada por **Fabré Geffrard**. Con este nuevo gobierno, los mulatos accedieron el poder. Durante el gobierno de Geffrard se logró cierta estabilidad y la institucionalización del Estado, se firmó con la Iglesia Católica un **concordato** en el que se estableció:

- El **reconocimiento y protección** a los derechos de la Iglesia.
- Las **concesiones del Estado** a la Iglesia.
- Las **concesiones de la Iglesia** al Estado.

A pesar de las medidas tomadas para lograr el desarrollo del Estado haitiano, la pobreza, la lucha entre negros y mulatos así como el alto nivel de corrupción y autoritarismo siguieron predominando.

Las aspiraciones de modernización del Estado propagadas por la clase media instruida de la sociedad se vieron afectadas por los conflictos raciales. Los mulatos se unieron a los sectores liberales representados por Jean Pierre Boyer Bazelais, mientras que los negros se integraron a los nacionales encabezados por Lycius Salomón.

Después del gobierno de los mulatos dirigido por Geffrard, la presidencia de la República haitiana quedó en manos del líder de los negros **Lycius Salomón**. La presidencia de Salomón se inició en 1880, y su gobierno se destacó por poner en marcha un **plan de modernización** que incluyó:

- La **creación** del Banco Nacional.
- La **apertura** de escuelas rurales.
- La **incorporación** de Haití en la Unión Postal Internacional.
- La **introducción** de maestros franceses.

El gobierno de Salomón se extendió hasta 1889 cuando fue escogido como nuevo presidente **Fiorvil Hyppolite**, quien también llevó a cabo obras de modernización, con la construcción de puentes, puertos y la instalación de las líneas del telégrafo y del teléfono. Sin embargo, al igual que los gobiernos anteriores, no pudo superar las contiendas y divisiones internas de los negros y mulatos.

Actividades

1. **Explica** en qué consistió la Reforma haitiana.

2. **Explica** las causas y consecuencias de la inestabilidad política haitiana.

© Santillana, S.A.

45

4.3 Cambios en la justicia y las relaciones exteriores

¿Cuáles cambios importantes se produjeron en la justicia dominicana? ¿Qué hechos importantes se dieron en materia de relaciones exteriores?

Entre los principales aspectos de las reformas encontramos los cambios en la justicia, tales como:

- La creación del Consejo Nacional de la Magistratura.
- La creación de la carrera judicial y de la Escuela Nacional de la Judicatura.
- La autonomía administrativa y presupuestaria, que se otorgó a la Suprema Corte de Justicia.

En cuanto a la política de relaciones exteriores, se renovó la presencia dominicana en los organismos internacionales; se negociaron acuerdos de comercio como el Tratado de Libre Comercio con Centroamérica y el Tratado de Libre Comercio con el CARICOM; el país fue anfitrión de múltiples cumbres internacionales.



Reunión de los integrantes del CARICOM en nuestro país en el marco de la ACP.

4.4 Otros aspectos notables

¿Cuáles obras públicas se llevaron a cabo? ¿Qué fue el Diálogo Nacional y cuál fue su intención?

Otros aspectos importantes que se produjeron durante el gobierno de Leonel Fernández fueron:

- El amplio programa de obras públicas de la gestión peledaísta, como la construcción de elevados y túneles en la búsqueda de mejorar el congestionado tránsito en la ciudad capital, y el Parque Cibemético.
- En 1998 se creó el Diálogo Nacional ante la necesidad de mantener la estabilidad política y reducir las protestas y las huelgas. Se planteó la realización de un acuerdo con representantes de los diversos sectores sociales y económicos. Estos sectores presentaron propuestas y realizaron debates en torno a los aspectos de mayor importancia para el país.
- En 1999 se creó la Secretaría de Estado de la Mujer, organismo rector de las políticas dirigidas a lograr la equidad de género.
- En 1999 se inició la capitalización de las empresas públicas, luego de obtener la aprobación del Congreso. Estas empresas incluyeron la Corporación Dominicana de Electricidad, el Consejo Estatal del Azúcar y las empresas de CORDE.

A pesar de la estabilidad macroeconómica, el crecimiento económico por encima del 7% y el gran crecimiento en las inversiones, esta bonanza económica no alcanzó a una parte de la población.

RETENCIÓN

1. Observa y responde:



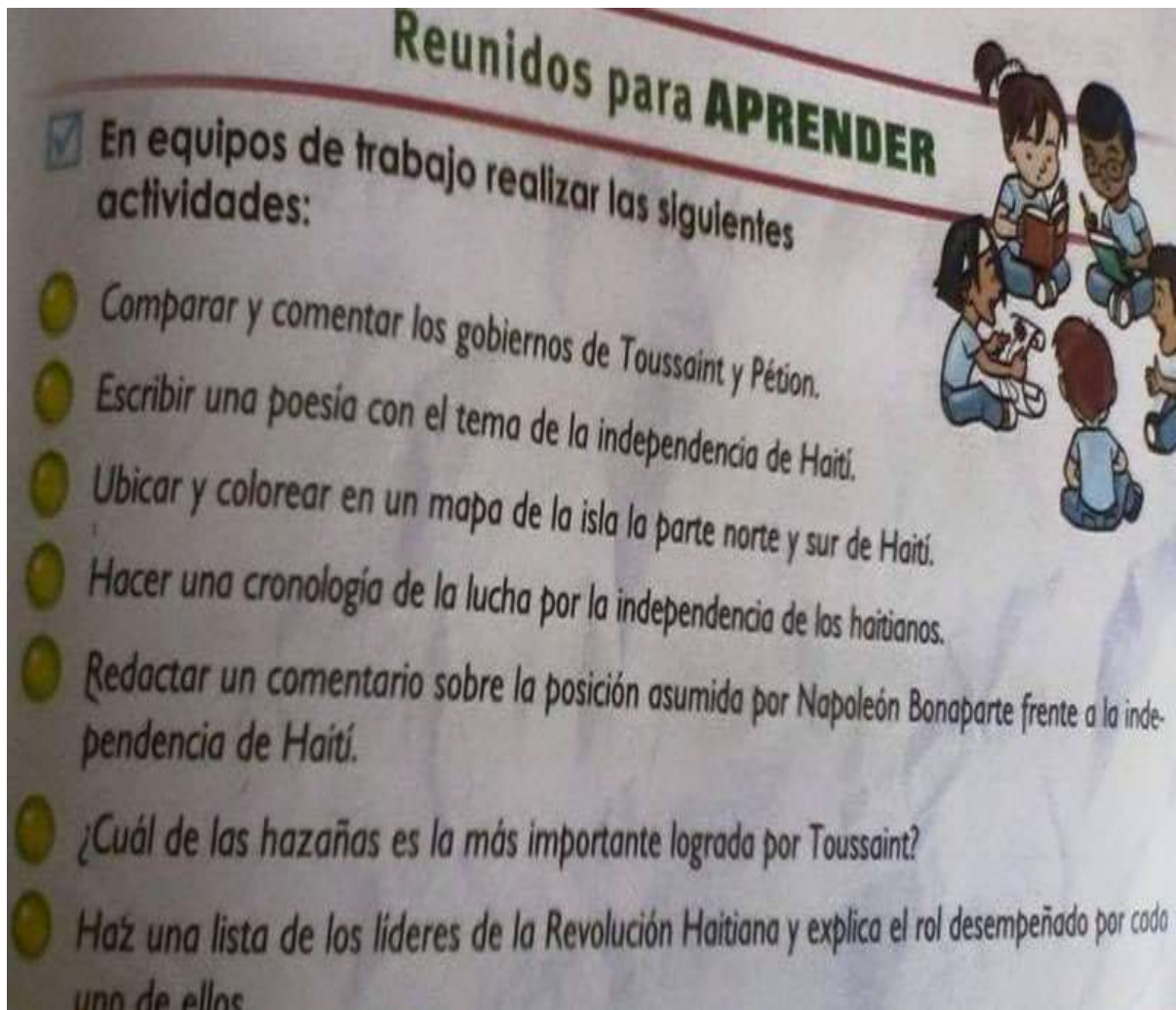
Joaquín Balaguer.



Leonel Fernández.

- ¿Qué es un cambio generacional? Si no lo sabes, **investígalo**.
- ¿Quiénes eran los líderes tradicionales?
- _____
- ¿Cuáles eran los nuevos líderes?
- _____
- ¿Consideras que tienen alguna diferencia? ¿Cuál?
- _____

Annexe n° 25 : Des thématiques inscrites dans le contenu d'un manuel scolaire de la classe de 6^e année de Niveau Primaire (soit le CM2 en France), responsables de diverses réactions des Dominicains à l'égard d'Haïti.



Sources : <http://tamarcao.com/libro-dominicano-ensena-la-historia-haitiana-en-nuestras-escuelas/>, consulté le 28/05/2017 et <https://hechos.com.do/article/25464/diputado-castillo-pide-educacion-retire-de-escuelas-libros-de-historia/>, consulté le 18/11/2018.

Annexe n° 26 : Portrait de J.-P. Boyer proposé par le manuel scolaire *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica, (5° en France) del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.,* à gauche de la leçon étudiée.



Jean Pierre Boyer.

CONEXIONES: Política

La cuestión de la tierra

El tema de la tierra fue una de las preocupaciones permanentes durante la dominación haitiana, tanto para el Gobierno como para el resto de la población de ambos lados de la isla... La primera decisión pública de Boyer, una vez tomó posesión, fue decretar la abolición de la esclavitud y prometer tierras a todos los libertos para que al salir del tutelaje de sus amos pudieran dedicarse a vivir libremente de la agricultura en parcelas propias donadas por el Estado...

Frank Moya Pons.

La dominación haitiana.

3. Medidas del gobierno de Boyer

La **unificación de la isla la Española** trajo consigo una serie de cambios significativos en la estructura política, económica y social de nuestro gobierno y de nuestra sociedad. Entre las **principales medidas** del gobierno de Boyer se encuentran:

- La **abolición** de la esclavitud. Sin embargo, impuso la **obligatoriedad** de que los libertos trabajaran en las plantaciones de café y frutos menores y que los jóvenes fueran reclutados en el ejército.
- La **obligatoriedad** del pago a los antiguos esclavos de un jornal y establecimiento de una semana laboral de 5 días con sábados y domingos libres para los trabajadores del campo.
- La **confiscación** de los bienes de la Iglesia y los bienes de todas aquellas personas que habían emigrado. Además, de la suspensión de los sueldos que los miembros de la Iglesia recibían del Estado.
- El **establecimiento** del francés como idioma oficial y del *gourde*, moneda haitiana, como moneda oficial.
- La **repartición** de tierras entre los antiguos esclavos.
- La **implantación** del Código Rural, en 1825.
- La **promulgación** de la ley contra la vagancia que obligaba a los que no tenían oficio a dedicarse a los cultivos en los campos.
- La **promulgación** de una ley que estableció los puertos de Santo Domingo, Puerto Plata, Montecristi, Azua y Samaná como puertos abiertos al mercado mundial. También, se prohibió el comercio de exportación entre Haití y las demás islas de las Antillas (1823). Además, de la disposición de que para ser comerciante era necesario ser ciudadano haitiano.

Boyer implantó el **Código Civil y Jurídico francés**, los códigos haitianos de 1825 y 1826 y una **Constitución** que asumió los principios de la Revolución Francesa y los Derechos del Hombre y el Ciudadano.

En los primeros años del gobierno haitiano se produjo un notable incremento de la producción agrícola, una ampliación del mercado interno y una expansión del comercio. Fue en este contexto en el que se desarrollaron una **pequeña burguesía agraria** y otra **urbana** dedicadas, fundamentalmente, a las actividades mercantiles.

Actividades

1. **Explica**, oralmente, las causas del fracaso de la independencia del Estado Independiente de Haití Español, proclamada por José Núñez de Cáceres.
2. **Escribe** en tu cuaderno tres de las medidas del gobierno de Boyer que consideres que tuvieron un impacto positivo en la población. **Justifica** tu respuesta.

Annexe n° 27 : Portrait de J.-P. Boyer proposé par le manuel scolaire *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato* (soit la classe de Première en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.*, à droite de la leçon étudiée, p. 46.


to de unificar la isla, recibir protección de los haitianos y evitar ser esclavizados por los franceses. Boyer necesitaba no solo asegurar las fronteras naturales que defendieran su país contra un eventual ataque francés, sino también asegurar la consolidación interna de su régimen, que se hallaba amenazado por los grupos discontentos del demócrata gobierno de Christophe.

Ante esta situación el gobernador de Santo Domingo, Sebastián Kincaid, quien había recibido noticias del fracaso de los planes de los franceses para preparar la expedición contra Santo Domingo, comprendió que detrás de esos planes se encontraban las ideas de unificación de Boyer. Por ello, lanzó un manifiesto a los dominicanos como medida de prevención ante las pretensiones de Boyer. No obstante, las acciones haitianas surtieron efecto, pues fue surgiendo una importante facción prohaitiana que veía con buenos ojos la unificación. Por ello, surgieron movimientos en favor de la unificación con Haití como el encabezado por José Juan de Silva.


4.2 La conspiración de Núñez de Cáceres

José Núñez de Cáceres encabezó una conspiración junto a la aristocracia colonial, formada por los comerciantes, funcionarios y terratenientes que propagaban por la independencia, pero contemplaban la posibilidad de adherirse a la Gran Colombia. La motivación fundamental de este sector era el desencanto por el incumplimiento de España a sus expectativas. Mientras en la línea fronteriza muchos poblados estaban de hecho incorporados a Haití, en Santo Domingo, Núñez de Cáceres había logrado el apoyo de importantes sectores políticos y militares.

Núñez de Cáceres aprovechó su cargo como teniente de gobernador e intendente político y consiguió el apoyo de los miembros de la Asamblea Provincial y del Batallón de Morenos cuyo jefe, el coronel Pablo Ali, logró la adhesión de otros batallones.



Mapa de la Gran Colombia.



Jean Pierre Boyer.



Batallón de negros de

Esta medida provocó:

- El mantenimiento de la burocracia estatal y
- El establecimiento de la Constitución como ley, el derecho de prensa y la seguridad.
- La anexión a la Gran Colombia de las antiguas colonias.

Las medidas de Núñez de Cáceres consistieron en constituir un ejército formado por negros y mulatos, abolición de los impuestos del interior. Así, logró que se pronunciaran a favor otros pueblos como Azua.

© Santillana, S.A.

Annexe n° 28 : Le manuel scolaire *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti*, classe Terminale II de Wesner Emmanuel évoque le massacre trujilliste dans le thème « Les relations haïtiano-dominicaines », p. 239.

qui lui accorde un nouveau mandat de cinq ans à partir du 19 mai 1936 : c'est la Constitution du 2 juin 1935 qui marque un net recul sur le plan des conquêtes démocratiques.

Sur le plan des méthodes de gouvernement, il renoue avec les pratiques antérieures à l'occupation américaine, en particulier la démagogie pétioniste.

Ancien Maire de Port-au-Prince, Diplomate, Ministre de l'Intérieur sous Dartiguenave, Président du Sénat au moment de sa dissolution en 1917, très proche du peuple, Sténio Vincent a une grande expérience des Hommes du Pays. Il connaît leurs faiblesses et ses armes au pouvoir seront la corruption, le népotisme, en même temps le despotisme. Pour le peuple : "**Bouillons populaires**" carnaval, et autres. Il y a toujours une foule à suivre la voiture du Président qui leur fait jeter des pièces de monnaie.

Cependant à l'actif du gouvernement il ya lieu de relever quelques réalisations : la construction du pont de Guyamouc à Hinche, du Lycée de St Marc, de diverses école et bibliothèques, l'électrification de Pétion-Ville et des Cayes. Un effort appréciable est fait pour la production de la figue banane qui provoque une grande animation et un véritable mouvement de relance économique dans les ports ouverts du Pays.

RELATIONS HAÏTIANO-DOMINICAINES

Le 27 février un accord frontalier est signé avec la République dominicaine, modifiant celui conclu en janvier 1929 : ceci n'empêche cependant, en octobre 1937, le massacre par l'Armée et la Police dominicaine agissant sur ordre du Général Trujillo de plus de 20.000 travailleurs agricoles haïtiens et de leurs familles installées dans les zones frontalières. Pourquoi ce génocide ?

Au mois de septembre 1937 la presse gouvernementale rapporte que "des civils haïtiens surpris dans des actes de pillage avaient été tués". Le 02 octobre 1937, à Dajabon, petite localité frontalière, le Président dominicain Rafael Leonidas Trujillo déclare à la foule venue l'acclamer :

"J'ai appris que les Haïtiens volent de la nourriture et du bétail aux fermiers. Aux Dominicains qui se plaignent de ces déprédations de la part des Haïtiens qui vivent parmi eux, je réponds : "Nous réglerons cette affaire". D'ailleurs, nous avons déjà commencé. Environ trois cents Haïtiens ont été tués à Banica. Et nous devons continuer à résoudre ce problème".

Ces paroles terribles du "**Benefactor Dominicain**" étaient annonciatrices de journées tragiques pour les Haïtiens. Dans un commentaire sur ce drame, **Jean Price Mars** écrit :

"Du 02 au 4 octobre, pendant 36 heures, la symphonie rouge a propagé la tristesse des sanglots les lamentations et les râles d'agonie des Haïtiens".

Dans presque toutes les localités de la zone frontalière, sans distinction d'âge et de sexe, le massacre fait rage. On tue à l'arme blanche, c'est la consigne. Certaines vic-times sont noyées.

Annexe n° 29 : Le manuel scolaire *El libro Sociedad 8, del octavo curso de Educación Básica* (soit la 4^e en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.* traite de l'antihaitianisme de R. L. Trujillo, p. 66.

4 La ideología trujillista

4.1 Ideología y dictadura

¿Qué papel jugó la ideología en el sostenimiento de la dictadura?
¿Cuáles fueron los pilares ideológicos de la dictadura?

Desde su llegada al poder, Trujillo y los intelectuales que colaboran con su gobierno crearon una serie de mitos y pilares ideológicos en los que se sustentó la dictadura. Esto sirvió para afianzar en el poder a Trujillo y justificar acciones violentas y cuestionables. Entre estos pilares o mitos ideológicos encontramos:

- **El mito de la necesidad de Trujillo.** La dictadura creó todo un discurso para convencer de que Trujillo era una necesidad histórica. Es decir, en los mítines, en la prensa, en los libros, en la televisión y en la radio, una y otra vez, se afirmaba que Trujillo había traído la paz y el progreso al país, y que sin él esto no hubiera sido posible. Esta idea de la necesidad de Trujillo se expresó en el culto a su persona, que muchas veces llegó a tener un carácter sobrenatural.
- **La manipulación de la historia.** Por un lado, el pasado del país era presentado como lleno de problemas y frustraciones debido a la incapacidad del pueblo para autogobernarse, mientras que a partir de 1930, todo eso había cambiado. Por otro lado, se exaltó hasta la exageración el carácter hispánico y cristiano de nuestra sociedad. La composición africana de nuestra población fue totalmente negada.
- **El antihaitianismo.** Junto con la negación de nuestra herencia africana la dictadura explotó al máximo las contradicciones históricas con el pueblo haitiano. Se presentó a la sociedad dominicana como representante de los valores hispánicos considerados positivos, y a la sociedad haitiana como representante de los valores africanos ejemplo de barbarie y atraso. El discurso antihaitiano tenía un fuerte contenido racista, lo negro se relacionaba con África y, por lo tanto, con los haitianos, mientras que lo blanco se relacionaba con España y, por ende, con lo dominicano.
- **El anticomunismo.** Trujillo aprovechó el discurso anticomunista presentándolo como un enemigo externo opuesto a la esencia hispánica y cristiana del pueblo dominicano. Aunque externo, el anticomunismo tenía sus adeptos internamente, por lo que el gobierno estaba siempre en persecución de los comunistas. Generalmente, los opositores al gobierno fueron tildados de comunistas.

Estas ideas permitieron a la dictadura mantenerse en el poder y convencer a gran cantidad de la población de que Trujillo era absolutamente necesario y que gobernaba como lo hacía para defender la patria, ya fuera del peligro haitiano o del comunismo. Un ejército de intelectuales colaboró con esta tarea, entre los que se destacaron Manuel Arturo Peña Batillo, Julio Ortega Frier, Joaquín Balaguer, Max Henríquez Ureña y Arturo Logroño, entre otros.



Manifestación de apoyo al régimen de Trujillo.

Annexe n° 30 : Carte d'identité (*Cédula*) en République Dominicaine de l'année 2005 qui précise la couleur de la peau.

Mari
Barahona
Juan
Mora
Al Páramo de Morella

IMAGENES DOMINICANAS

SERIE NO. 1. CEDULA NO. 69091 CLAVE _____

APELLIDOS LOPEZ RODRIGUEZ

NOMBRES NICOLAS DE JESUS

LUGAR O PAIS NAC LA VEGA EN FECHA 31 DE OCT. DE 1936

DOMICILIO C. TRUJILLO R. D.

RESIDENCIA SEMINARISTA SANTO DOMINGO

OCCUPACION SEMINARISTA SABE LEER? SI ESCRIBIR? SI

AUSENTE PARA N.A.O DOMINICANA EN FECHA _____

FALLECIO EN _____ EN FECHA _____

SEXO MASCULINO

COLOR BLANCO

ESTADO CIVIL SOLTERO

ESTATURA _____ PULGADAS _____ LIBRAS _____

PESO _____

VERIFICADA DEL

SECRETARIA DE ESTADO DEL TESORO Y CREDITO PUBLICO
 DIRECCION GENERAL DE LA CEDULA PERSONAL DE IDENTIDAD

© ImagenesDominicanas.com

Annexe n° 31 : Le manuel scolaire *Sociedad 4, El libro Historia y Geografía Universal, Cuarto de Bachillerato* (classe de Terminale en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.* propose une image d'un Noir dominicain avec entre parenthèse *El Moreno* qui semble être un surnom, mais qui joue aussi le rôle d'une différenciation, car ce terme est utilisé pour les Noirs en République Dominicaine, p. 86.

4.1 La reelección de Balaguer

En 1970 el PRD, principal partido opositor, se abstuvo de participar en las elecciones debido al estado de terror que imperaba y a la persecución y represión sistemática. A los dirigentes más jóvenes del PRD, como José Francisco Peña Gómez, se les prohibió dirigirse a la población a través de la radio.

El presidente Balaguer, candidato del Partido Reformista, concurreó prácticamente solo a la contienda electoral. Su **repostulación** se llevó a cabo con la participación del Movimiento Nacional de la Juventud, dirigido por Víctor Gómez Bergés, un miembro de su partido que tomó parte en las elecciones ante el retiro de los partidos opositores posibilitando la reelección. De este modo, Balaguer se reeligió para un segundo período de gobierno (1970-1974). En este nuevo período los principales líderes de izquierda fueron asesinados o tuvieron que salir al exilio o vivir en la clandestinidad.



El presidente Joaquín Balaguer.

4.2 La represión política

El nuevo gobierno de Balaguer encontró una fuerte **oposición popular**, en especial, aquellos sectores que habían manifestado su oposición al golpe de Estado de Bosch y a la intervención norteamericana de 1965. Para contrarrestar las movilizaciones, las autoridades desataron una continua represión contra sus opositores políticos. La **sistemática represión política** se apoyó en las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional. En este período se llevó a cabo la **desarticulación del movimiento sindical** y de las organizaciones populares. En consecuencia, se instituyó un clima de terror, de inseguridad y de estado de sitio permanente. También se creó un grupo parapolicial que se llamó Frente Juvenil Antiterrorista y Anticomunista, popularmente denominado **Banda Colorá**, que persiguió, apresó, torturó y asesinó a muchos jóvenes. Este grupo se dedicó al callesaje y atacó a la juventud.



Maximiliano Gómez (El Moreno).

EN PROFUNDIDAD

Retroceso cuantitativo del movimiento sindical

El régimen balaguerista favoreció con la paz laboral que impuso con el movimiento obrero.

4.4

En 1
cora
año
real
la s

Annexe n° 32 : Le manuel scolaire *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica* (soit la 5^e en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.* emploie à la fois les termes : **Saint-Domingue** et **Santo Domingo francés** pour la partie occidentale de l'île (l'actuelle Haïti), p. 12 et 87.

Stephany y amanda -5

Los franceses en América

¿Cuál era el interés de Francia y otras potencias por el control de las colonias de América y el Caribe?

Uno de los principales objetivos de la colonización francesa en América fue **explotar las riquezas**, (los recursos) de los territorios descubiertos y colonizados por los españoles. Por esta razón, desde 1506 Francia inició el envío de exploradores a América del Norte y, luego, al área del Caribe, y en el Norte de América del Sur, donde establecieron sus colonias.

- La colonización consistió en el **establecimiento de poblados y puertos**. En las colonias francesas se implantó el **sistema de plantaciones**. Este sistema económico, basado en la explotación de mano de obra esclava, enriqueció a los propietarios de las plantaciones, sobre todo a los propietarios de las plantaciones azucareras.
- Las colonias más importantes fueron Saint Domingue, Guadalupe, Martinica y Guayana Francesa. De estas colonias, la más próspera fue **Saint Domingue o Santo Domingo francés**, en la isla La Española. Esta colonia se convirtió en el mayor productor de azúcar en el siglo XVIII.



Corte de caña en una plantación.



Antigua plantación en la colonia francesa de Saint Domingue.

Hablamos

• **Responde oralmente:**

- ¿Cuál crees que fue la reacción de los españoles ante la ocupación de sus colonias?
- ¿Además de los franceses, qué otras potencias fundaron colonias en América?
- ¿Cuáles fueron las colonias fundadas por los franceses?
- ¿Cuáles elementos caracterizaron a las colonias francesas?
- ¿En qué consistió el sistema de plantaciones?
- ¿De qué manera se convirtió Saint Domingue en una de las colonias más prósperas de América en el siglo XVIII?

Nos informamos

La presencia de los franceses e ingleses en América trajo una serie de consecuencias para España.

- La **militarización** de las islas del Caribe.
- La **aparición** y posterior aumento del contrabando en las colonias.
- El **amurallamiento** de las ciudades, en las que se invirtió mucho dinero.
- La **repetición** continua de ataques a las colonias españolas como San Juan, Puerto Rico, La Habana y Cartagena de Indias.
- El **aumento** de los saqueos y la piratería en las colonias españolas.

Paulatinamente, España fue perdiendo sus posesiones en América.

- ¿Cómo crees que influyó en la economía española la pérdida de sus posesiones en América? **Comenta.**

Annexe n° 33 : Le manuel scolaire *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato* (soit la Première en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.* enseigne la Géographie de l'île entière, p. 228.

1. La Sierra de Baorucu-Maselli de la Selle y de la Nette (Macizos de la Nette y de la Selle). Es el segundo eje en importancia. En nuestro país se llama sierra de Baorucu y su mayor altitud es la Loma del Toro (2.367 m). Los Maselli de la Selle y de la Nette conforman el eje más largo y poseen las mayores elevaciones de Haití: la Selle (2.547 m) y Maselli (2.347 m). Su formación data desde el período Cretáceo (era Secundaria), hasta el período Eoceno (era Terciaria).

2. La Sierra de Nette-Montañas de Trou d'Eau-Chaine des Matheux (Cadena de los Matheux y Montañas de Hoyo de Agua). Es el tercer eje de la isla de acuerdo a su altura. La parte dominicana se llama sierra de Nette, que culmina con el pico Nette (2.279 m). En Haití, recibe los nombres de Montañas de Trou d'Eau y Chaine des Matheux, y se extienden hasta el golfo de la Gonaïve. Este sistema montañoso es producto del período Eoceno (era Terciaria). Constituye una formación geológica, limitada al norte y al sur por grandes fallas tectónicas (Horst).

3. Sierra de Yamasá: se ubica en el centro-este y orientación casi nort-sur. Su origen geológico Cretáceo. Sus picos son: Sierra Cabezas (856 m). Se destaca por sus yacimientos de oro y plomo.

4. Sierra Oriental: se localiza en la región Este, está bordeado al norte por los llanos costeros de Miches, y al sur por el llano costero del Este. posee una orientación oeste-este, su origen geológico Cretáceo, y su mayor elevación es Loma Vieja (1.285 m).

5. Sierra de Samaná: abarca toda la península del país, con una orientación oeste-este. Se le conoce como Sierra de Samaná. Sus picos son: La Meseta (605 m) y La Meseta (605 m).

6. Masell de Terre Neuve y 7. Masell de Juan Robel (Juan Robel): son sistemas de poca altitud, ubicada en la península de San Nicolás. Su origen se remonta al período Cretáceo (era Secundaria), y a los primeros períodos terciarios.



El Hoyo de Pelempito es una depresión relativa de la Sierra de Baorucu; es decir, un terreno de menor altitud que los de sus alrededores, producto de fallas de hundimiento.



Ejes montañosos de la Española

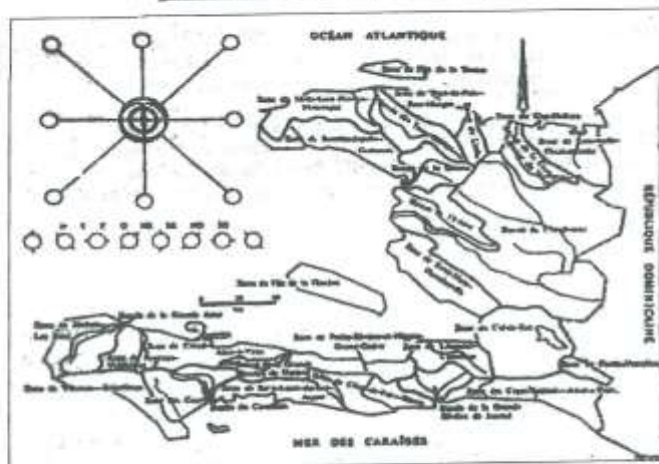
EN PROFUNDIDAD

Cordilleras y sierras

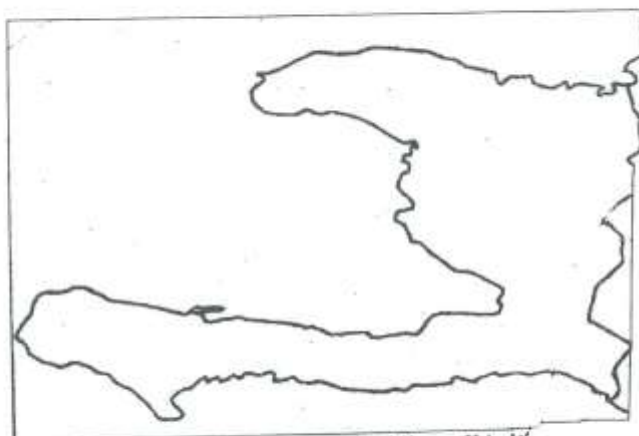
Las cordilleras son sistemas montañosos extensos compuestas por un eje montañoso principal y varios ejes secundarios. Las sierras son menos elevadas que las cordilleras y algunas veces conforman un solo eje. Algunos ejes secundarios de las cordilleras, como el caso de las sierras (b), ambas pertenecientes a la cordillera Central de nuestro país que históricamente fueron cordilleras (Septentrional y Oriental) realmente pertenecen a la categoría, ni por características, ni altura, ni por extensión.

Annexe n° 34 : Le manuel scolaire d'*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté*, classe de 8^e année fondamentale (5^e en France) de Wesner Emmanuel propose un enseignement avec des cartes de demi-île, p. 127 et 120.

GÉOGRAPHIE D'AYITI



Carte de la République d'Ayiti



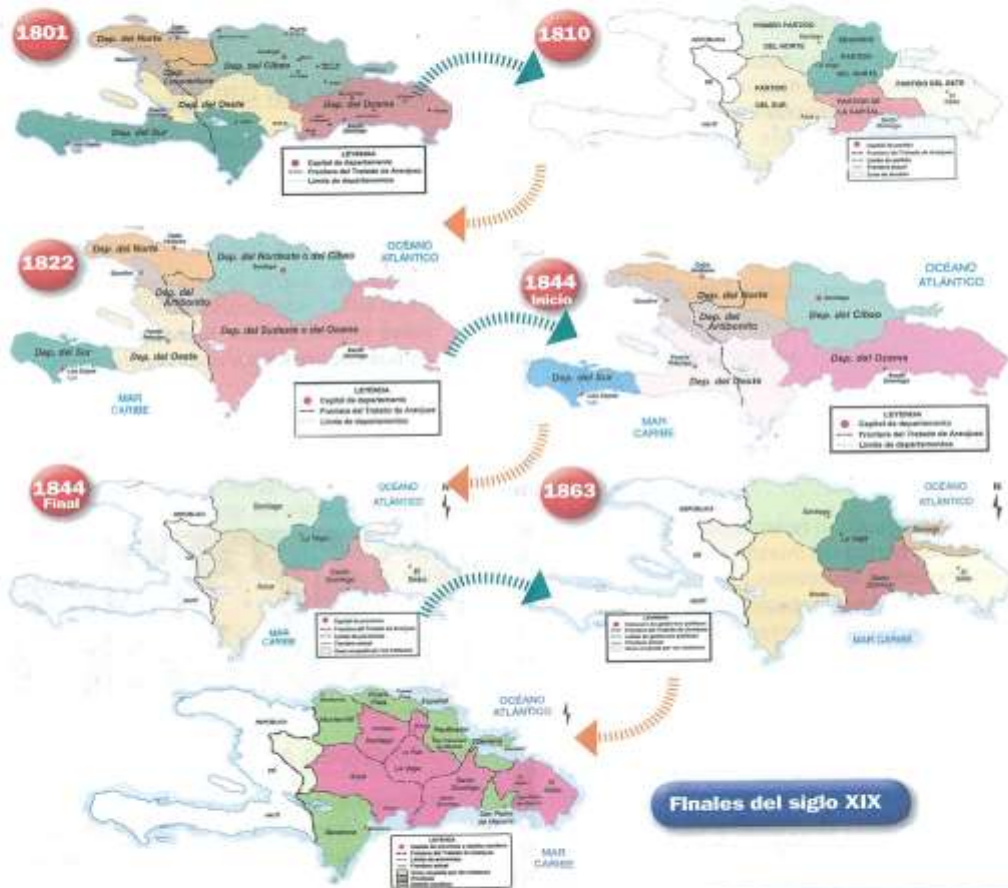
Carte muette de la République d'Ayiti

Annexe n° 35 : Les manuels scolaires dominicains enseignent avec des cartes de l'île entière. Les cartes suivantes sont proposées par le manuel scolaire *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica* (5^e en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.*, p. 17 et 201.

■ División territorial durante el siglo XIX

El territorio se divide para facilitar su administración. La división territorial puede ser en regiones, provincias, departamentos, distritos, municipios, comunas, entre otras. Durante el siglo XIX, nuestro país tuvo

diversas divisiones territoriales: desde la división en departamentos durante la invasión haitiana, hasta la división en provincias y distritos marítimos a finales del siglo XIX.



Actividades

1. **Observa** los mapas de la infografía *División territorial durante el siglo XIX* y, luego, **escribe** en tu cuaderno las diferencias que existen entre ellos.

Annexe n° 36 : Le manuel scolaire *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II* de Wesner Emmanuel évoque l’envahissement de J.-J. Dessalines de la partie Est (l’actuelle République Dominicaine) de l’île en disant qu’il n’existe pas de frontière entre les deux versants de l’île, seule « la mer est frontière », p. 59.

C.-CAMPAGNE DE L'EST

Depuis le traité de Bâle, la partie de l'Est appartenait à la France, aussi Dessalines crut-il de son devoir de la faire inclure dans l'acte de reddition du Cap. Mais Rochambeau refuse catégoriquement. Peut-être occupé à consolider l'Indépendance à l'Ouest, n'en-treprit-il pas immédiatement la campagne de l'Est. Ce qui a été, selon Dr Jean Price Mars, une faute grave car les forces haïtiennes auraient facilement anéanti les 1.500 hommes du général français qui avait cherché refuge dans la partie de l'Est avec les débris de l'armée française et qui ne s'était pas encore imposé à la Population. Il semble que la soumission du Cibao à l'autorité haïtienne ait arrêté son élan, préférant une reconnaissance volontaire de son autorité à une occupation militaire. Brusquement la situation changea. Ferrand ramena le Cibao sous l'obédience française et mena une active campagne de propagande contre les Haïtiens, les présentant aux Indigènes de l'Est comme des cannibales et des hérétiques. Cette politique porta ses fruits puisqu'en mai 1804 Dessalines, devant l'hostilité de la population de l'Est, lui fit une proclamation qui fut une véritable sommation, lui donnant 15 jours pour rallier ses étendards. Cet appel de Dessalines ne fut pas entendu, aussi la campagne fut-elle décidée ?

1.-LES CAUSES DE CETTE CAMPAGNE

Ces causes sont d'ordre géographique, économique, social, politique, militaire.

a) GÉOGRAPHIQUE

Toujours le problème de sécurité. C'est pour garantir l'Indépendance que Dessalines après s'être débarrassé des ennemis de l'intérieur entreprend la campagne de l'Est. Son geste est commandé par « l'impératif de sécurité et non le désir de conquête ». De temps en temps il répète « la mer pour frontière ». Et depuis le traité de Bâle, l'Est fait partie intégrante du territoire français.

b) SOCIAL ET ECONOMIQUE

Dans la partie de l'Est l'élément Blanc domine et l'esclavage est en vigueur. Bien plus, les vastes plaines de l'Est aideront l'Ouest à résoudre ses problèmes économiques.

c) POLITIQUE ET MILITAIRE

Les rapports entre les deux parties du Pays ont été dans le passé très tendus et, depuis la débâcle française, l'Est a donné refuge aux débris de l'armée expéditionnaire. Il peut servir de base d'opération militaire dans l'éventualité d'un retour offensif des français ou de l'établissement d'une autre puissance colonialiste.

2.-CAUSES IMMÉDIATES-LE DÉCRET DE FERRAND

La partie de l'Est vivait dans le cadre du régime esclavagiste et dans une proclamation, Ferrand autorisa les habitants de l'ancienne partie espagnole à saisir sur le territoire haïtien des jeunes gens et des hommes pour en faire des travailleurs. Il est à noter ces deux articles de

Annexe n° 37 : Le manuel scolaire *Période Nationale 1804-1957, Saint-Domingue redevient Haïti, classe Terminale II* de Wesner Emmanuel montre qu'il s'agit du président Fabre Nicolas Geffrard qui a calmé les conflits frontaliers existant depuis l'époque de J.-J. Dessalines (1805), p. 160.

- a) une période historique de 1804 à 1867 marquée par une politique d'isolement défensif.
- b) une deuxième période de 1867 à 1918 voit le Pays s'ouvrir aux courants venus de l'extérieur dans un effort pour s'intégrer à la vie internationale.
- c) la troisième période commence avec le vote de la Constitution de 1917 sous la pression de l'occupant américain. Cette Constitution brise le cours normal de cette évolution et suscite deux tendances opposées: l'une concrétisant le fléchissement du sentiment national et l'autre se traduisant par un violent réveil nationaliste.

II- Modification apportée à l'article 12 de la Constitution de 1805

C'est exactement le contre-pied de la politique préconisée par Dessalines. "Aucun Blanc, quelque soit sa nationalité, ne mettra le pied sur ce territoire à titre de maître ou de propriétaire et ne pourra à l'avenir jouir d'aucune propriété".

Geffrard demande aux Chambres d'amender la Constitution en ce qui concerne l'exclusion des étrangers de la propriété. La loi d'octobre, bien avant l'amendement constitutionnel de 1867, accordait de réels avantages aux étrangers : ce qui devait entraîner les protestations des Chambres de Commerce des Gonaïves et de Miragoâne. En outre les contemporains de Geffrard devaient l'accuser de vouloir vendre le Pays aux étrangers.

III- La Question Dominicaine

Cette question sera réglée par Geffrard à la lumière des tendances nouvelles. De Dessalines à Soulouque "**la mer pour frontière**" avait été l'axe de la politique haïtienne. Les pressions extérieures, l'entente entre Américains, Anglais et Français contre la présence haïtienne dans l'Est, le concours inattendu du libéralisme français à la cause dominicaine n'ont empêché à Soulouque d'entreprendre les 2 campagnes de l'Est.

Avec Geffrard c'est le renoncement à la politique annexionniste et l'adoption du principe de la coexistence pacifique. En 1859 Haïti signe avec l'Est une trêve de 5 années. Mais le gouvernement haïtien reste hostile à la présence dans l'Est d'une grande puissance qui menacerait l'indépendance du Pays. Or le 18 mars 1861 Santana livre son Pays à l'Espagne et le 6 avril l'Espagne ayant notifié à Port-au-Prince sa prise de possession de la partie de l'Est, Geffrard proteste au nom des intérêts communs aux 2 territoires contre un acte que ne ratifient pas les Dominicains. Peu après une insurrection éclate sur la frontière contre l'occupant espagnol. Le mouvement insurrectionnel a l'appui du gouvernement haïtien.

Cependant, le voisinage de l'Espagne oblige Geffrard à créer une légation à Madrid mais il se garde bien de conclure les traités qu'on voulait lui imposer portant sur la commerce, la navigation, l'extradition; car l'esclavage ayant été établi dans l'Est, le gouvernement haïtien se serait vu contraint de remettre les esclaves réfugiés sur son territoire. Un conflit éclata à propos des villes de Lascahobas, Hinche, St-Raphael, St-Michel réclamées par

Annexe n° 38 : Le manuel scolaire *Sociedad 3, El libro Historia y Geografía Universal, Tercero de Bachillerato* (classe de Première en France) del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A. propose une photo du marché frontalier dominicano-haïtien et une photo de la coupe de la canne, p. 21.

Guía didáctica

Santillana

prender por qué sucede y, a partir de ello, construir nuestros propios conocimientos.

Para estudiar el presente y comprender mejor el pasado es necesario que estudiemos y conozcamos la historia de nuestro país.

Ahora, **formen** grupos de tres estudiantes y, luego, **realicen** las siguientes actividades:

- **Escojan** uno de los siguientes temas y **realicen** una investigación:
 - La eficiencia de la administración pública en nuestro país.
 - La situación de la economía nacional y los principales renglones productivos.
 - Las relaciones diplomáticas entre la República Dominicana y España.
 - El contrabando de mercancías.



Corte de caña de azúcar.



Mercado dominico-haitiano. Frontera entre ambos países.

Annexe n° 39 : La frontière entre la République d'Haïti et la République Dominicaine de la zone de Jimaní.



Source : <https://leptitreporter.com/passer-la-frontiere-terrestre-republique-dominicaine-haiti-%F0%9F%87%AD%F0%9F%87%B9/>, consulté le 10/09/2019.

Annexe n° 40 : Le manuel scolaire d'*Histoire-Géographie et Éducation à la Citoyenneté, classe de 7^e année fondamentale* (soit la 6^e en France) de Wesner Emmanuel propose les noms des îles, avec un effet loupe sur les Antilles françaises, p. 131.

CHAPITRE VIII

L'HOMME HAÏTIEN ET SON ENVIRONNEMENT PHYSIQUE, SOCIAL, ÉCONOMIQUE

Leçon I

Je connais mon pays: Ayiti

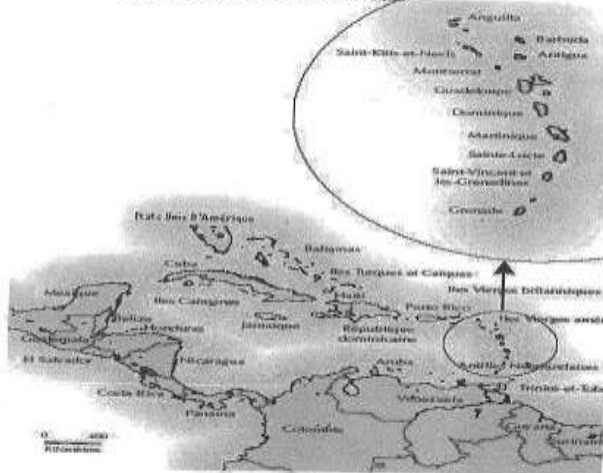
Mon pays : Ayiti, fait parti d'une île comprenant deux Etats: La République d'Ayiti et la République Dominicaine. ✕

Cette île est souvent appelée : l'île d'Ayiti

Les Indiens autochtones appelaient l'île tantôt Ayiti ou "terre montagneuse", tantôt Quisqueya ou "grande terre" par opposition aux autres petites îles, tantôt Bohio ou "pays aux villages nombreux". Christophe Colomb, à son arrivée, l'appela Hispaniola (petite Espagne). Les Colons français la dénommèrent Saint-Domingue. En 1804, Dessalines lui redonna le nom indien Ayiti par lequel on désigne actuellement et l'île entière et la partie occidentale. La partie de l'Est s'appelle République Dominicaine. »

Souvent les Ayisyens appellent leur pays *Ayiti Toma*. En Afrique, au Bénin, *Toma* signifie : *Mon Pays*. *Ayiti Toma* signifierait : Ayiti, mon pays. Ayiti peyi pam.

AYITI AU MILIEU DES ANTILLES



Annexe n° 41 : Le manuel scolaire *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica* (5° en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.* évoque l'agresion des Haïtiens durant la domination d'Haïti sur la partie Est de l'île (l'actuelle République Dominicaine), p. 90.

2 Crisis de la dominación haitiana

EN PROFUNDIDAD

La agresión durante la ocupación haitiana

La ocupación haitiana permitió consolidar las bases de la toma de conciencia de identidad de la nación dominicana. El trato recibido por los dominicanos de las autoridades haitianas contribuyó al alejamiento entre las dos naciones. Baste señalar entre los elementos que hicieron crecer el sentimiento de distanciamiento o de rechazo de los haitianos, la agresión a las costumbres dominicanas con el intento de imponer el uso del idioma francés en los asuntos públicos, práctica iniciada en la administración francesa de Ferrand (1804 a 1808).

Francisco Bernardo Regino.
Revista Clio 174.

El carácter despótico y autoritario del gobierno de Boyer generó el disgusto de los habitantes de Haití y Santo Domingo. A partir de 1843, los criollos españoles y los grupos liberales haitianos se unieron para derrocarlo.

Investiga y, luego, **comenta** acerca de la patente anual que se debía pagar para ejercer una profesión u oficio y el impuesto sobre la renta.

1. El descontento con la dominación haitiana

Boyer impuso en nuestro territorio nuevas medidas que perjudicaron a la población, como el establecimiento de impuestos directos, como el impuesto sobre la renta mediante Ley, en 1828, para recaudar los 150 millones de francos que había aceptado pagar a Francia como indemnización por el reconocimiento de la independencia del Estado haitiano. Además, del uso de más del 50% de los gastos públicos para el sostenimiento de las fuerzas militares y el impuesto a las importaciones y las exportaciones. Estas medidas acentuaron la crisis económica haitiana y crearon mayores tensiones con los habitantes de Santo Domingo, quienes se negaron a pagar una deuda que no habían contraído.

Por otro lado, Boyer intentó establecer el modelo de plantaciones, para lo que impuso un cambio en la política agraria, que privilegiaba la formación de plantaciones agrícolas en lugar de las parcelas campesinas que había impulsado al principio. Este cambio se llevó a cabo a través del Código Rural, que obligaba a los campesinos a trabajar forzosamente en las plantaciones. Los campesinos que habían conocido la libertad después de la abolición de la esclavitud, se resistieron a su aplicación. Por ello se creó la Policía Rural. El Código Rural fracasó.



Mapa de la división política durante la ocupación haitiana.


© Santillana, S.A

Annexe n° 42 : Les manuels dominicains proposent notamment des cartes de demi-île, mais qui ne sont pas découpées à la limite de la frontière comme le font les manuels scolaires haïtiens. La carte suivante est proposée par le manuel scolaire *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica* (5° en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.*, p. 120.

Autoevaluación

Sitúa en el tiempo y en el espacio

1. **Ubica** en el siguiente mapa los principales focos de rebelión contra la Anexión.



Sitúa en el tiempo

2. **Organiza** los acontecimientos en el orden correspondiente.

- Inicio de la Segunda República.
- Guerra de Restauración.
- Anexión a España.
- Tercer gobierno de Santana.
- Gobierno de Pedro Antonio Pimentel.

Explica hechos y procesos

3. **Escribe** tres consecuencias de la Guerra de Restauración.

Relaciona

4. **Explica** en tu cuaderno la relación existente entre las medidas del gobierno español y el inicio de la Guerra Restauradora.

Analiza

5. **Analiza** y, luego, **explica** oralmente las características políticas y económicas de los gobiernos de la Segunda República (1865-1874).

Aplica

6. **Elabora** en tu cuaderno un esquema acerca de las características de los gobiernos de Pedro Santana, Buenaventura Báez y José María Cabral.

120

© Santillana, S.A.

Annexe n° 43 : Le président Faustin Soulouque a tenté d'envahir la République Dominicaine à plusieurs reprises. Son portrait est proposé au-dessous du portrait du président Pedro Santana par le manuel scolaire *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica* (soit la 5^e en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A., p. 108.*

1 El proyecto anexionista



Pedro Santana.



Faustino Soulouque.

Con la anexión a España, en 1861 el nascente Estado dominicano perdió su soberanía y la facultad de tomar decisiones por cuenta propia debido a que nuestro país pasó a ser administrado y dominado por España y sus leyes.

¿Crees que actualmente exista alguna situación política o económica que ponga en peligro la soberanía nacional dominicana? ¿Por qué? **Coméntalo.**

1. El tercer gobierno de Santana

En agosto de **1858**, luego de dar un golpe de Estado al gobierno provisional de Santiago, que había derrocado a Báez y que estuvo presidido por José Desiderio Valverde, **Pedro Santana** inició su tercer gobierno en un país destruido económicamente debido a situaciones como:

- **La emisión del papel moneda sin respaldo** económico hechas por Báez, lo que deprecia la moneda nacional y generó el rechazo de la población a utilizar y aceptar dichas papeletas.
- **La Revolución de 1857**, que se produjo en el Cibao contra el gobierno de Báez por la quiebra de los productores de tabaco del Cibao por la estafa de Báez, quien les compró la cosecha con papeletas falsas.

Al tomar la presidencia, Santana trasladó su gobierno a Santo Domingo y continuó emitiendo grandes cantidades de papeletas, lo que perjudicó aún más las finanzas dominicanas. Además de la crisis económica, había rumores de una nueva invasión haitiana, dirigida por Faustino Soulouque para integrar Santo Domingo a Haití, y la posibilidad de que los sectores baecistas dirigieran un movimiento contra el gobierno de Santana.

2. Los problemas diplomáticos

Hacia **1859**, Santana enfrentaba problemas internos y diplomáticos que fueron heredados de la gestión de Báez.

- Uno de los problemas diplomáticos se habían suscitado con los cónsules de Francia, Inglaterra, España, Dinamarca y Holanda, quienes habían acaparado grandes cantidades de las papeletas emitidas por Báez en 1857 y estaban descontentos con las confiscaciones y la nueva tasa de cambio fijada por el gobierno. Para presionar al gobierno a darles una mayor indemnización, los cónsules abandonaron el país amenazando con romper las relaciones diplomáticas si no eran satisfechas sus demandas.
- Un segundo problema diplomático se produjo cuando en 1860, un grupo de norteamericanos desembarcó en la isla de Alto Velo y la declararon territorio estadounidense. En la pequeña isla se dedicaron a la explotación de los yacimientos de guano. Cuando el gobierno se enteró de esta situación envió a la marina de guerra a desalojarlos. Los extranjeros fueron apresados y trasladados a Santo Domingo. Luego de una serie de demandas el gobierno les autorizó la explotación del guano.

Annexe n° 44 : Une caricature d'un militaire boyériste traînant un chien maigrichon après lui. Elle est réalisée par Domingo Echavarría en 1845 et est donc proposée dans l'ouvrage : *Visión general de la historia dominicana* (1983) de Valentina Peguero et de Danilo de los Santos, p. 156.



PRESENCIA HAITIANA. — Este grabado realizado por Domingo Echavarría en 1845, muestra a un soldado haitiano de los años de la dominación de Boyer.

Annexe n° 45 : Une photo d'un processus d'exécution d'un groupe d'Haïtiens par un militaire dominicain à la frontière de la République Dominicaine et de la République d'Haïti.



Source : <http://calibariel.blogspot.com/2011/04/polemico-documental-del-profesor-gates.html>, consulté le 15/05/2019.

Annexe n° 46 : Le manuel scolaire *El libro Sociedad 7, del séptimo curso de Educación Básica* (soit la 5^e en France) *del equipo de investigaciones pedagógicas de Editorial Santillana, S. A.* propose un ou deux documents iconographiques pour montrer à quel point la domination boyériste avait eu une dimension violente, p. 88.

1 La dominación haitiana

NOTICIAS CON HISTORIA

La dominación haitiana

Un día como hoy, hace casi ya 200 años, un hombre culto, enjuto y visionario, se plantó ante un invasor y explicó las diferencias culturales que existían entre dos pueblos vecinos... Lo que dijo Cáceres... sigue vigente: Toda política llamada a trabajar en la constitución de los Estados, y en esa misma transmutación de diferentes pueblos en uno solo, ha tenido en cuenta siempre la diversidad de lenguaje, la práctica de una antigua legislación, el poder de los hábitos que tienen su raíz en la infancia y la de semejanza de costumbres hasta en el alimento y el vestido... si no nos entendemos por medio de la voz, no hay comunicación, y de ahí ya existe un muro...

Periódico Diario Libre
9 de febrero 2011.



Escena de la ocupación haitiana.

A pesar de la existencia del sentimiento independentista en los criollos de Santo Domingo, el control de la colonia quedó en manos de conservadores y anexionistas, lo que perjudicó las aspiraciones que desde temprano desarrollaron los grupos liberales e independentistas.

¿Crees que pasa lo mismo hoy con los ideales democráticos que persiguen la igualdad política y social de nuestro país? ¿Por qué? **Coméntalo.**

1. El fracaso de la Independencia Efímera

El **1 de diciembre de 1821** se proclamó el **Estado Independiente de Haití Español**. El nuevo Estado no obtuvo el apoyo popular debido a que no abolió la esclavitud y mantuvo la discriminación racial. Este último aspecto perjudicó a la sociedad dominicana, pues el 91% de ella estaba constituido por mulatos libres, negros esclavos y negros libres.

En Santiago, surgió un movimiento formado básicamente por sectores de la pequeña burguesía tabaquera que propugnaba por la incorporación de nuestro territorio a Haití. Este movimiento se extendió a casi todas las regiones del Cibao y del Sur. Sin embargo, no todos los sectores estuvieron de acuerdo con la unificación con Haití, como los sectores los esclavistas los hateros, los latifundistas, los burócratas y el clero.

2. La ocupación haitiana

Jean Pierre Boyer, presidente de Haití, con sus ideas sobre la indivisibilidad de la isla y ante el temor de que Santo Domingo fuera utilizado para dirigir ataques contra Haití, inició la ocupación de la parte Norte Sur de nuestro territorio el **28 de enero de 1822**, un mes después del pronunciamiento de la Independencia Efímera proclamada por Núñez de Cáceres. Sin encontrar resistencia, Boyer entró con miles de soldados a la ciudad de Santo Domingo el **9 de febrero** y en la puerta del Conde fue proclamado Presidente y recibió las llaves de la ciudad de manos de Núñez de Cáceres. En su proclama afirmó: *Sobre este suelo de libertad ya no hay esclavos, y no formamos todos sino una sola familia, cuyos miembros están unidos para siempre entre sí por una voluntad simular, que dimana de la concordancia de los mismos intereses.*



Ruta de la invasión de Boyer.

Annexe n° 47 : Exemples de réponses aux questionnaires par les enseignants sondés.



Questionnaire sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en République d'Haïti et en République Dominicaine

Cette étude devrait contribuer à la recherche sur la représentation de l'Autre dominicain dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de République d'Haïti et de la République Dominicaine, du niveau fondamental au niveau secondaire. Ainsi, afin de comparer les programmes officiels des deux ministères, de comparer les manuels scolaires et de vérifier quelques points de vue sur l'évocation des termes « frontière » et « île » dans ces manuels scolaires, l'étudiant doctorant **M. CANDIO Datrice**, en accord avec son directeur de thèse **Mme BERTIN-ELISABETH Cécile** et l'équipe d'accueil du laboratoire Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres Langues Arts et Sciences Humaines [CRILLASH] de l'Université des Antilles, sollicite votre bienveillance pour répondre à ce questionnaire. Vos réponses permettront de mesurer l'impact de cette représentation sur les élèves haïtiens et dominicains, futurs citoyens de ces deux pays. Ce questionnaire est anonyme et ne met nullement en péril votre identité personnelle.

Pays d'origine.....Haïti.....
 Lieu de travail.....CM des fts Dalmas.....
 Nombre d'années d'enseignement (environ).....10 ans.....
 Niveau de classe : Fondamental Lycée Autres Précisez.....Secondaire.....
 École publique École privée
 Titre du (des) manuel (s) utilisé (s) :.....gn. Renauld gn. Pierre, Fed. Clerfond
 Année d'édition.....Rémy...Zamor, Mesner Emmanuel.....
 → Pour certains 2010 et d'autres 2014

PREMIÈRE PARTIE

Question 1- Les programmes officiels d'Histoire et de Géographie participent-ils à la construction identitaire de vos apprenants ?

Oui Non Aucune idée

Question 2- Quelle identité est construite à partir des programmes officiels d'Histoire et de Géographie du pays ?

Nationale Patriotique Fermée Opposition Ouverte

Question 3- Pensez-vous que le ministère de l'éducation nationale de votre pays accorde une place à son pays voisin dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie ?

Oui Non

A. Si la réponse de la question 3 est « non », cela a-t-il une signification particulière ?

Oui Non Aucune idée

B. Si la réponse de la question 3 est « oui », est-ce que le pays voisin est bien représenté ?

Oui Non Aucune idée

Question 4- Y a-t-il des agents ministériels pour vérifier les manuels scolaires avant leur édition ?

Oui Non Aucune idée

5- Question 5- Y a-t-il des agents ministériels ou un corps d'inspecteurs pour vérifier comment l'Histoire et la Géographie sont enseignées en classe ?

Oui Non Aucune idée

Question 6- Pensez-vous que les programmes d'Histoire et de Géographie favorisent le vivre-ensemble ?

Oui Non

Question 7- Y a-t-il, selon vous, des stéréotypes et des préjugés véhiculés dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de votre pays à propos de votre pays voisin ?

Oui Non Si oui lesquels ?.....

Question 8- Est-ce qu'une place est accordée aux termes « frontière » et « île » dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie de votre pays?

Oui Non Aucune idée

Question 9- Pensez-vous qu'une omission de l'Autre (le pays voisin) ou un excès de représentation de celui-ci dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie peut induire de la haine ou faire perdurer les conflits ?

Oui Non Aucune idée

DEUXIÈME PARTIE

Question 1- Comment sont enseignées l'Histoire et la Géographie de l'île dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Bien Très bien Assez bien Mal Très mal

Question 2- Quelles dates privilégiées sont transcrites dans les manuels scolaires et sont enseignées dans les salles de classe ?

1822 1843 1844 1937 Autres : précisez... 1804, 1915, ...

Question 3- Est-ce que le pays voisin (l'autre versant de cette même île) est bien représenté dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Oui Non Précisez de quelle façon.....

Question 4- Comment sont évoqués les termes « île » et « frontière » dans les manuels scolaires utilisés ?

A) Bien évoqués B) Très bien évoqués C) Assez bien évoqués D) Mal évoqués

Et vous-même, comment les évoquez-vous dans votre classe (vos classes) ?

A) De façon à repenser l'île et la frontière B) Je n'ai pas trop parlé d'île et de frontière
C) Aborder ces termes a peu d'importance J'évoque l'île de façon à rappeler qu'elle est la nôtre et la frontière de façon à aider à éviter les conflits frontaliers.

Question 5- Pensez-vous que vous véhiculez des stéréotypes à propos de votre pays voisin (l'autre versant de l'île) dans vos cours?

Oui Non Si oui lesquels... les Dominicains nous considèrent comme des proies

Question 6- Le terme « racisme » et les concepts qui l'accompagnent apparaissent-ils dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Oui Non Aucune idée

Question 7- Comment et pourquoi évoquez-vous la question du racisme haïtiano-dominicain dans votre classe (vos classes) ?

A) Je ne l'évoque pas, car il est dangereux, B) Très bien, sans aucune intention, C) Hardiment, pour condamner le comportement raciste, Avec soin, et surtout pour faire prendre conscience.

Question 8- Selon vous, quel (s) impact (s) un enseignement sur le racisme aurait-il sur un apprenant de l'île d'Hispaniola ?

A) Éveiller sa conscience B) Faire perdurer la haine C) Informer sur le racisme de façon générale

Question 9- Le programme officiel d'Histoire et de Géographie pourrait-il être changé et de quelle façon ?

Oui Non

Précisez. De façon à permettre à l'élève de bien assimiler la vivre-ensemble, l'entente...

Question 10- Pensez-vous que votre travail d'enseignement favorise le vivre-ensemble ?

Oui Non

Pourquoi ? Parce que nous sommes appelés à le faire. C'est une obligation.

Question 11- En dehors des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, quels autres outils et documents utilisez-vous pour parler de l'Histoire et de la Géographie entre la République d'Haïti et de la République Dominicaine ?

Carte géographique, globes terrestres artificiels, photos, images, planisphères, questionner les Haïtiens qui visitent la République Dominicaine.

Questionnaire sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en République d'Haïti et en République Dominicaine

Cette étude devrait contribuer à la recherche sur la représentation de l'Autre dominicain dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de République d'Haïti et de la République Dominicaine, du niveau fondamental au niveau secondaire. Ainsi, afin de comparer les programmes officiels des deux ministères, de comparer les manuels scolaires et de vérifier quelques points de vue sur l'évocation des termes « frontière » et « île » dans ces manuels scolaires, l'étudiant doctorant **M. CANDIO Datrice**, en accord avec son directeur de thèse **Mme BERTIN-ELISABETH Cécile** et l'équipe d'accueil du laboratoire Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres Langues Arts et Sciences Humaines [CRILLASH] de l'Université des Antilles, sollicite votre bienveillance pour répondre à ce questionnaire. Vos réponses permettront de mesurer l'impact de cette représentation sur les élèves haïtiens et dominicains, futurs citoyens de ces deux pays. Ce questionnaire est anonyme et ne met nullement en péril votre identité personnelle.

Pays d'origine.. Haïti

Lieu de travail.. Lycée Cécile S. Amour de Jacmel

Nombre d'années d'enseignement (environ)..... 12

Niveau de classe : Fondamental Lycée Autres Précisez.....

École publique École privée

Titre du (des) manuel (s) utilisé (s) : Sciences Sociales de Wesner Emmanuel

Année d'édition... 2010/2012

PREMIÈRE PARTIE

Question 1- Les programmes officiels d'Histoire et de Géographie participent-ils à la construction identitaire de vos apprenants ?

Oui Non Aucune idée

Question 2- Quelle identité est construite à partir des programmes officiels d'Histoire et de Géographie du pays ?

Nationale Patriotique Fermée Opposition Ouverte

Question 3- Pensez-vous que le ministère de l'éducation nationale de votre pays accorde une place à son pays voisin dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie ?

Oui Non

A. Si la réponse de la question 3 est « non », cela a-t-il une signification particulière ?

Oui Non Aucune idée

B. Si la réponse de la question 3 est « oui », est-ce que le pays voisin est bien représenté ?

Oui Non Aucune idée

Question 4- Y a-t-il des agents ministériels pour vérifier les manuels scolaires avant leur édition ?

Oui Non Aucune idée

5- Question 5- Y a-t-il des agents ministériels ou un corps d'inspecteurs pour vérifier comment l'Histoire et la Géographie sont enseignées en classe ?

Oui Non Aucune idée

Question 6- Pensez-vous que les programmes d'Histoire et de Géographie favorisent le vivre-ensemble ?

Oui Non

Question 7- Y a-t-il, selon vous, des stéréotypes et des préjugés véhiculés dans les manuels scolaires d'Histoire et de Géographie de votre pays à propos de votre pays voisin ?

Oui Non Si oui lesquels ?.....

Question 8- Est-ce qu'une place est accordée aux termes « frontière » et « île » dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie de votre pays?

Oui Non Aucune idée

Question 9- Pensez-vous qu'une omission de l'Autre (le pays voisin) ou un excès de représentation de celui-ci dans les programmes officiels d'Histoire et de Géographie peut induire de la haine ou faire perdurer les conflits ?

Oui Non Aucune idée

DEUXIÈME PARTIE

Question 1- Comment sont enseignées l'Histoire et la Géographie de l'île dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Bien Très bien Assez bien Mal Très mal

Question 2- Quelles dates privilégiées sont transcrites dans les manuels scolaires et sont enseignées dans les salles de classe ?

1822 1843 1844 1937 Autres : précisez... 1804, 1789, 1791

Question 3- Est-ce que le pays voisin (l'autre versant de cette même île) est bien représenté dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Oui Non Précisez de quelle façon.....

Question 4- Comment sont évoqués les termes « île » et « frontière » dans les manuels scolaires utilisés ?

A) Bien évoqués B) Très bien évoqués C) Assez bien évoqués D) Mal évoqués

Et vous-même, comment les évoquez-vous dans votre classe (vos classes) ?

A) De façon à repenser l'île et la frontière B) Je n'ai pas trop parlé d'île et de frontière
C) Aborder ces termes a peu d'importance D) J'évoque l'île de façon à rappeler qu'elle est la nôtre et la frontière de façon à aider à éviter les conflits frontaliers.

Question 5- Pensez-vous que vous véhiculez des stéréotypes à propos de votre pays voisin (l'autre versant de l'île) dans vos cours ?

Oui Non Si oui lesquels.....

Question 6- Le terme « racisme » et les concepts qui l'accompagnent apparaissent-ils dans les manuels scolaires que vous utilisez ?

Oui Non Aucune idée

Question 7- Comment et pourquoi évoquez-vous la question du racisme haïtiano-dominicain dans votre classe (vos classes) ?

A) Je ne l'évoque pas, car il est dangereux, B) Très bien, sans aucune intention, C) Hardiment, pour condamner le comportement raciste, D) Avec soin, et surtout pour faire prendre conscience.

Question 8- Selon vous, quel (s) impact (s) un enseignement sur le racisme aurait-il sur un apprenant de l'île d'Hispaniola ?

A) *Éveiller sa conscience* B) *Faire perdurer la haine* C) *Informé sur le racisme de façon générale*

Question 9- Le programme officiel d'Histoire et de Géographie pourrait-il être changé et de quelle façon ?

Oui Non Précisez *de façon à repenser l'état haïtien*

Question 10- Pensez-vous que votre travail d'enseignement favorise le vivre-ensemble ?

Oui Non Pourquoi ? *afin que les enfants prennent conscience de leur état*

Question 11- En dehors des manuels scolaires d'Histoire et de Géographie, quels autres outils et documents utilisez-vous pour parler de l'Histoire et de la Géographie entre la République d'Haïti et de la République Dominicaine ?

j'utilise les journaux, les revues, les actualités, les cartes, les planches, les documents oraux et le livre La République d'Haïti et la République Dominicaine de Jean Price-Mars



Cuestionario sobre la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía en la República Dominicana y en la República de Haití

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación de tesis de doctorado acerca de la representación del Otro (el país vecino) en los manuales escolares de Historia y Geografía a nivel de la educación básica y secundaria en la República de Haití y en la República Dominicana. Con el mismo, se pretende medir el impacto de esta representación en los alumnos haitianos y dominicanos, futuros ciudadanos de estos dos países que comparten una misma isla. Otro objetivo es comparar los programas oficiales y los manuales de Historia y Geografía de ambos países y verificar la visión de la evocación de los términos « frontera » e « isla » en dichos manuales o libros de texto.

El Doctorante, Sr. **Datrice CANDIO**, con la autorización de su directora de tesis de investigación, la Sra. **Cécile BERTIN-ELISABETH** y el Centro de Investigación Interdisciplinaria en Letras, Lenguas, Artes y Ciencias Humanas (CRILLASH) de la Universidad de las Antillas, Polo Martinica, solicita su amabilidad y disponibilidad para rellenar este cuestionario. Las informaciones proporcionadas tendrán carácter estrictamente confidencial y anónimo. Agradezco muy sinceramente su colaboración.

País de origen: *República Dominicana*

Lugar de trabajo: *Colegio Evangélico Central*

Número de años de enseñanza (aproximadamente): *17 años*

Nivel de clase: Básico Secundario Otros Especificar:

Escuela Pública Escuela Privada

Título de manual o manuales utilizado (s): *Manual de Historia Dominicana*

Año de la edición:

Foto y Datos Sociales de Editora Santillana

Frank Hoya

PRIMERA PARTE

1-¿Los programas oficiales de Historia y de Geografía participan en la construcción de la identidad de los alumnos?

~~Sí~~ No Ninguna

2- ¿Qué tipo de identidad se construye a partir de los programas oficiales de Historia y de Geografía en la República Dominicana

~~Nacional~~ ~~Patriótica~~ Encerrada abierta en oposición

3-¿Piensa usted que el MINERD dedica un espacio importante al estudio de la República de Haití en el plan de estudios estándar de la Historia y de la Geografía?

~~Sí~~ No Ninguna idea

A-Si la respuesta de la pregunta 3 es « No » ¿piensa usted que eso tiene un significado especial?

~~Sí~~ No Ninguna idea

B-Si la respuesta de la pregunta 3 es « Sí », ¿Significa que el estudio de la República de Haití tiene una buena representación en los manuales escolares?

Sí No Ninguna idea

4-¿Existe un equipo ministerial pedagógico de seguimiento para la elaboración de los manuales o libros de texto antes de su edición?

~~Sí~~ No Ninguna idea

5-¿Existe un cuerpo de inspectores para dar seguimiento pedagógico en cuanto a la forma y el fondo de la enseñanza de la Historia y la Geografía a los alumnos dominicanos?

~~Sí~~ No Ninguna idea

6-¿Piensa usted que los programas oficiales de Historia et de Geografía promueven la convivencia?

~~Sí~~ No Ninguna idea

7-¿Según usted, hay algunos estereotipos vehiculados en los manuales escolares dominicanos hacia los haitianos? Si sí, ¿Cuáles son?.....~~NO~~.....~~NO~~.....

8-¿Los términos : « frontera » et « isla » ocupan un lugar importante en el plan de estudios estándar de la Historia y Geografía?

~~Sí~~ No Ninguna idea

9-¿Opina usted que una omisión del Otro (el país vecino) o un exceso de representación del Otro (el país vecino) en los currículos estándares de Historia y de Geografía puede inducir al odio?

Sí No Ninguna idea

SEGUNDA PARTE

1-¿Cómo se enseñan la Historia y la Geografía de la isla en los manuales o libros de texto de Historia y Geografía?

Correctamente Muy bien Bastante bien Incorrectamente o mal

2-¿Qué períodos históricos son privilegiados en los manuales escolares y qué período histórico enseña usted de manera privilegiada en clase?

1822 1843 1844 1937

Si hay otros precisar: *1961 fin de la dictadura trujillista*

3-¿La República de Haití está bien representada en los manuales escolares que utiliza?

Sí No Precisar de qué manera: *preciso y objetivo*

4-¿Cómo se evocan los términos : « frontera » y « isla » en los manuales escolares?

A) Muy bien evocados B) Bien evocados C) Bastante bien evocados
D) Mal evocados

Y usted mismo, ¿cómo los evoca en su (s) clase (s)?

A) De manera a volver à repensar la frontera y la isla B) No hablo mucho de isla y de frontera C) Hablar de estos términos tiene poca importancia D) Hablo de la isla para recordar que es nuestra y de la frontera para ayudar a evitar conflictos fronterizos

5-¿Piensa que usted vehicula estereotipos hacia la República de Haití?

Sí No ¿cuáles son? *no, no, pero sé que ellos son avesas perdidas en el Caribe*

6-¿El término « racismo » y los conceptos que lo acompañan aparecen en los manuales escolares?

Sí No Ninguna idea

7- ¿Cómo evoca usted la cuestión del racismo haitiano-dominicano en su (s) clase (s)?

A) No lo evoco, porque es peligroso B) Muy bien, sin ninguna intención

C) Con intención de condenar el comportamiento racista D) Con cuidado para tomar conciencia

8-En su opinión, ¿Cuál es el impacto de una enseñanza acerca del racismo sobre el alumno dominicano?

A) Despertar su conciencia B) Hacer perdurar el odio C) Informar acerca del racismo de manera general

9-¿El programa oficial ministerial podría ser cambiado?

Sí No ¿Por qué? Precisar: ... para actualizarlo a los tiempos

10- ¿Piensa que en su trabajo de enseñanza, usted promueve la convivencia?

Sí No ¿Por qué? Es determinante para la Convivencia

11- Fuera de los manuales escolares, ¿qué otras herramientas y otros documentos utiliza usted para hablar de Historia y de Geografía entre la República Dominicana y la República de Haití?

Documentos históricos y películas y Revistas, periódicos, y Cartas de estudios especializados en esta área.



Cuestionario sobre la enseñanza de la asignatura de Historia y Geografía en la República Dominicana y en la República de Haití

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación de tesis de doctorado acerca de la representación del Otro (el país vecino) en los manuales escolares de Historia y Geografía a nivel de la educación básica y secundaria en la República de Haití y en la República Dominicana. Con el mismo, se pretende medir el impacto de esta representación en los alumnos haitianos y dominicanos, futuros ciudadanos de estos dos países que comparten una misma isla. Otro objetivo es comparar los programas oficiales y los manuales de Historia y Geografía de ambos países y verificar la visión de la evocación de los términos « frontera » e « isla » en dichos manuales o libros de texto.

El Doctorante, Sr. **Datrice CANDIO**, con la autorización de su directora de tesis de investigación, la Sra. **Cécile BERTIN-ELISABETH** y el Centro de Investigación Interdisciplinaria en Letras, Lenguas, Artes y Ciencias Humanas (CRILLASH) de la Universidad de las Antillas, Polo Martinica, solicita su amabilidad y disponibilidad para rellenar este cuestionario. Las informaciones proporcionadas tendrán carácter estrictamente confidencial y anónimo. Agradezco muy sinceramente su colaboración.

País de origen: República Dominicana

Lugar de trabajo: Santo Domingo

Número de años de enseñanza (aproximadamente): 13 años

Nivel de clase: Básico Secundario Otros Especificar:

Escuela Pública Escuela Privada

Título de manual o manuales utilizado (s): libros de Ciencias sociales

Año de la edición: 2014-2015 de Editora Disasa

PRIMERA PARTE

1-¿Los programas oficiales de Historia y de Geografía participan en la construcción de la identidad de los alumnos?

Sí No Ninguna

2- ¿Qué tipo de identidad se construye a partir de los programas oficiales de Historia y de Geografía en la República Dominicana

Nacional Patriótica Encerrada abierta en oposición

3-¿Piensa usted que el MINERD dedica un espacio importante al estudio de la República de Haití en el plan de estudios estándar de la Historia y de la Geografía?

Sí No Ninguna idea

A-Si la respuesta de la pregunta 3 es « No » ¿piensa usted que eso tiene un significado especial?

Sí No Ninguna idea

B-Si la respuesta de la pregunta 3 es « Sí », ¿Significa que el estudio de la República de Haití tiene una buena representación en los manuales escolares?

Sí No Ninguna idea

4-¿Existe un equipo ministerial pedagógico de seguimiento para la elaboración de los manuales o libros de texto antes de su edición?

Sí No Ninguna idea

5-¿Existe un cuerpo de inspectores para dar seguimiento pedagógico en cuanto a la forma y el fondo de la enseñanza de la Historia y la Geografía a los alumnos dominicanos?

Sí No Ninguna idea

6-¿Piensa usted que los programas oficiales de Historia et de Geografía promueven la convivencia?

Sí No Ninguna idea

7-¿Según usted, hay algunos estereotipos vehiculados en los manuales escolares dominicanos hacia los haitianos? Si sí, ¿Cuáles son? no creo, pero si hay algunos estereotipos quizás es la manera de contar la dominación haitiana

8-¿Los términos : « frontera » et « isla » ocupan un lugar importante en el plan de estudios estándar de la Historia y Geografía?

Sí No Ninguna idea

9-¿Opina usted que una omisión del Otro (el país vecino) o un exceso de representación del Otro (el país vecino) en los currículos estándares de Historia y de Geografía puede inducir al odio?

Sí No Ninguna idea

SEGUNDA PARTE

1-¿Cómo se enseñan la Historia y la Geografía de la isla en los manuales o libros de texto de Historia y Geografía?

Correctamente Muy bien Bastante bien Incorrectamente o mal

2-¿Qué períodos históricos son privilegiados en los manuales escolares y qué período histórico enseña usted de manera privilegiada en clase?

1822 1843 1844 1937

Si hay otros precisar: *1961 nacimiento de la democracia participativa y representativa*

3-¿La República de Haití está bien representada en los manuales escolares que utiliza?

Sí No Precisar de qué manera.....

4-¿Cómo se evocan los términos : « frontera » y « isla » en los manuales escolares?

A) Muy bien evocados B) Bien evocados C) Bastante bien evocados
D) Mal evocados

Y usted mismo, ¿cómo los evoca en su (s) clase (s)?

A) De manera a volver à repensar la frontera y la isla B) No hablo mucho de isla y de frontera
C) Hablar de estos términos tiene poca importancia D) Hablo de la isla para recordar que es nuestra y de la frontera para ayudar a evitar conflictos fronterizos

5-¿Piensa que usted vehicula estereotipos hacia la República de Haití?

Sí No ¿cuáles son?.....

6-¿El término « racismo » y los conceptos que lo acompañan aparecen en los manuales escolares?

Sí No Ninguna idea

7- ¿Cómo evoca usted la cuestión del racismo haitiano-dominicano en su (s) clase (s)?

A) No lo evoco, porque es peligroso B) Muy bien, sin ninguna intención

C) Con intención de condenar el comportamiento racista para tomar conciencia D) Con cuidado

8-En su opinión, ¿Cuál es el impacto de una enseñanza acerca del racismo sobre el alumno dominicano?

A) Despertar su conciencia B) Hacer perdurar el odio C) Informar acerca del racismo de manera general

9-¿El programa oficial ministerial podría ser cambiado?

Sí No ¿Por qué? Precisar: *El programa cumple con los estándares pedagógicos*

10- ¿Piensa que en su trabajo de enseñanza, usted promueve la convivencia?

Sí No ¿Por qué? *porque la convivencia está estrechamente relacionada con el aprendizaje*

11- Fuera de los manuales escolares, ¿qué otras herramientas y otros documentos utiliza usted para hablar de Historia y de Geografía entre la República Dominicana y la República de Haití?

Plataformas digitales, bibliotecas virtuales, Repositorios digitales etc También Historia e Interpretación de Juan Bosch y el trabajo docente

Annexe n° 48 : Photos prises au Centre Bonó (Santo Domingo)



INDEX

A

- A. Herschberg Pierrot, 38
affranchis, 127, 128, 219, 222, 224, 344
Affranchis, 14, 129, 651
Africain, 41, 329, 554, 602
Africains, 300, 331, 370, 396, 398, 406, 424, 566
africanité, 48, 322, 335, 385, 392, 393, 395, 565
Africanité, 423, 655
Afrique, 38, 43, 50, 92, 164, 165, 177, 213, 238, 262,
298, 300, 319, 322, 333, 334, 335, 336, 337, 349, 351,
369, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 400, 402,
406, 421, 422, 423, 449, 468, 499, 507, 562, 563, 572,
603
afro-caribéenne, 491
afro-descendants, 40
Afro-Descendants, 36
afro-haïtienne, 393
Aimé Césaire, 118, 309, 321, 611
Alain Choppin, 9, 36, 77, 88, 89, 92, 93, 94, 205, 206,
278, 562, 585
Alain Saint-Victor, 396, 397
Alejandro Moreno, 35
Alexandre Pétion, 138, 139, 140, 146, 457, 465, 467, 469,
545
Alexis, 126, 136, 165, 166, 224, 579
aliénation, 36, 307, 308, 323, 428, 433
alphabétisation, 60, 92, 155, 162, 163, 181
altérité, 19, 22, 48, 49, 69, 114, 119, 177, 312, 330, 339,
387, 434, 446, 447, 497, 498, 532, 537, 564, 568, 606
Althusser, 104, 105, 106, 576
Alvaro Marchesi, 102, 122
américanité, 432
américano-caraiïbe, 35, 38, 389
Amérindien, 22
Amérindiens, 33, 35, 133, 135, 358, 447
Amérique, 23, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 66, 68,
69, 71, 73, 88, 90, 91, 95, 99, 104, 117, 118, 125, 130,
133, 149, 161, 173, 184, 189, 191, 199, 201, 213, 214,
224, 231, 238, 239, 240, 241, 244, 250, 256, 257, 267,
269, 270, 290, 292, 295, 296, 300, 301, 304, 306, 308,
312, 319, 322, 325, 326, 329, 336, 355, 357, 358, 360,
367, 368, 390, 396, 399, 402, 403, 421, 428, 432, 433,
435, 452, 455, 456, 563, 574, 581, 587, 598, 611, 612
Amérique latine, 91, 231, 432
Amérique Latine, 189
Amossy, 39, 312, 337
analphabétisme, 75, 144, 162, 163, 178, 181, 183, 203,
588
Andújar, 42, 47, 387
Ángel Hernández, 34, 35, 311, 434, 567
Angéline Martel, 99, 101, 118
Angleterre, 126, 132, 139, 166, 213, 224, 265, 277, 416,
458
Aníbal Quijano, 35, 68, 118
annexionniste, 347, 377, 454
Anselm, 77, 78, 79, 81, 255, 608
Anselm L. Strauss, 77, 81
anti-africain, 41
anti-dominicain, 351, 470
antihaitianisme, 15, 41, 398, 417, 478, 489, 490, 495,
497, 498, 534, 536, 544, 552, 553, 666
anti-haïtianisme, 46
anti-haïtianisme, 157
anti-haïtianisme, 349
anti-haïtianisme, 385
anti-haïtianisme, 395
anti-haïtianisme, 495
anti-haïtianisme, 496
anti-haïtianisme, 508
anti-haïtianisme, 534
anti-haïtianisme, 543
anti-haïtianisme, 544
Anti-haïtianisme, 485
antihaitianismo, 41, 349, 385, 396, 397, 398, 411, 485,
496, 508, 544, 545, 552, 601, 605
antihaitien, 41, 553
Antillais, 135, 317, 354, 356, 570
antillanisme, 233, 239, 361
Antilles, 1, 8, 55, 80, 135, 136, 215, 231, 233, 239, 257,
278, 295, 296, 297, 299, 300, 305, 306, 307, 317, 354,
361, 404, 416, 423, 425, 426, 430, 433, 448, 450, 454,
510, 530, 572, 578, 581, 585, 605, 607
anti-nègre, 41
anti-noir, 41, 46, 173
Anti-Edipe, 109, 113, 326, 389, 580
Antiquité, 21, 55, 211, 215, 461, 472
appareil idéologique, 105, 106, 165
apprenant, 28, 57, 61, 62, 73, 76, 80, 93, 95, 101, 105,
106, 107, 122, 123, 177, 194, 258, 264, 285, 299, 310,
312, 313, 326, 349, 351, 358, 367, 373, 424, 446, 449,
457, 460, 505, 508, 526, 527, 529, 537, 539
apprentissage, 37, 38, 57, 64, 72, 73, 80, 86, 87, 89, 93,
94, 95, 121, 122, 131, 167, 168, 178, 183, 188, 189,
199, 200, 206, 207, 210, 255, 258, 261, 264, 266, 268,
272, 273, 274, 275, 276, 280, 281, 282, 285, 289, 290,
306, 351, 359, 366, 490, 524, 525, 528, 529, 536, 550,
569, 572, 587
approche décoloniale, 2, 35, 67
archipélisation, 354

Aristide, 175, 176, 602
Arturo Escobar, 35
ascendance africaine, 12, 29, 43, 335, 336, 390, 391, 553
ascension sociale, 64, 66, 72, 106, 107, 117, 119, 129, 507
Auguste Joint, 140, 141, 185, 187, 188, 404, 505
Auguste Magloire, 151
autochtone, 130, 135, 321, 329, 359
Autochtones, 34, 134, 135, 321, 326, 402
Autre, 2, 11, 19, 21, 22, 23, 26, 33, 39, 40, 41, 51, 62, 69, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 86, 88, 100, 114, 124, 149, 173, 189, 206, 208, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 271, 275, 305, 313, 314, 319, 330, 331, 337, 338, 339, 347, 350, 385, 387, 390, 395, 400, 402, 411, 412, 413, 416, 434, 447, 449, 451, 452, 457, 459, 462, 465, 467, 470, 478, 480, 483, 484, 487, 488, 490, 491, 501, 502, 517, 518, 524, 537, 538, 539, 561, 562, 563, 565, 566, 567, 568, 569, 572, 580
Autre haïtien, 3, 39, 338, 566, 570

B

Balaguer, 10, 41, 47, 170, 171, 172, 173, 236, 250, 302, 333, 544, 545
balaguérisme, 173
barbare, 21, 22, 46, 68, 327, 339, 350, 443, 477
Barney, 77, 78, 79, 81, 255, 256, 260, 608
Barney G. Glaser, 77, 81, 255
Barth, 399, 400, 601
Beguens Théus, 414
Benítez, 355
Benítez Rojo, 355
Bernard, 110, 166, 167, 168, 170, 185, 195, 279, 285, 286, 293, 303
Bertin-Elisabeth, 71
Blanc, 33, 36, 185, 321, 323, 332, 335, 467, 496, 525
Blancs, 29, 42, 43, 48, 128, 129, 310, 314, 320, 332, 333, 335, 336, 350, 392, 394, 395, 397, 399, 434, 495, 499, 552, 565, 568
Bonó, 16, 17, 41, 80, 347, 498, 532, 533, 534, 536, 560, 570, 577, 578, 580, 581, 700
Bosch, 171, 250, 268, 302, 347, 459, 460, 533, 573
Boubakary Diakite, 22, 277
boule de neige, 81, 509, 562
Bouqui, 405, 406, 407, 579, 606
Bourdieu, 65, 72, 73, 74, 75, 76, 100, 109, 115, 165, 168, 169, 177, 190, 202
bourrage de crâne, 276
Boyer, 10, 15, 45, 47, 132, 138, 146, 147, 148, 149, 224, 263, 270, 302, 338, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 359, 370, 374, 376, 377, 395, 413, 417, 437, 454, 465, 473, 484, 489, 490, 495, 520, 543, 552, 595, 663, 664
boyériste, 146, 147, 270, 343, 487, 488
Bridget Wooding, 392, 393

Buenaventura Báez, 143, 552

C

Cáceres, 342, 343, 344, 447, 580
Canada, 37, 66, 91, 99, 100, 101, 105, 107, 113, 116, 118, 165, 167, 265, 280, 305, 487, 503, 504, 542, 546, 591, 601, 604, 609, 610
capital culturel, 74, 75, 76, 100, 451
capitalisme, 115, 165, 231, 238, 298, 304, 403
capitaliste, 109, 113, 115, 191, 215, 220, 222, 236, 239, 308, 326, 450, 505
Caraïbe, 8, 24, 32, 35, 42, 66, 69, 73, 92, 111, 135, 184, 189, 191, 199, 211, 213, 214, 224, 231, 236, 256, 257, 278, 290, 296, 297, 299, 305, 306, 327, 334, 354, 356, 359, 367, 379, 389, 390, 411, 428, 430, 433, 448, 449, 454, 524, 530, 531, 578, 585
Caraïbes, 17, 32, 33, 38, 73, 99, 104, 161, 199, 201, 206, 208, 231, 233, 236, 239, 250, 256, 257, 267, 269, 270, 287, 296, 300, 301, 306, 308, 350, 420, 421, 435, 440, 441, 448, 533, 563, 598, 611, 613
Caribéens, 354, 425
Carlos Andújar, 42, 325, 333, 336, 387, 388, 498
Carlos Fernández Arturo Logroño, 159
carte, 11, 24, 293, 299, 350, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 379, 419, 430, 448, 450, 452, 453, 454, 460, 461, 530, 583
cartes, 11, 15, 16, 277, 286, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 372, 373, 374, 419, 448, 454, 470, 476, 530, 531, 545, 566, 584, 600, 671, 672, 679
Carvalho, 279, 303
Castro-Gómez, 68, 115, 315
Catherine Wals, 35
Cathia Ridoré, 133
catholique, 28, 76, 164, 186, 187, 239, 393, 401, 403, 404, 477, 507, 565, 579
Cécile Bertin-Elisabeth, 55, 67
centre Bonó, 13, 498, 532
Chamoiseau, 317
chaos-monde, 380
Charles Rivière Hérard, 45, 147
Charles Tardieu, 127, 137, 181
choix politiques, 49, 98, 106, 288, 413, 568
Choppin, 36, 87, 89, 93, 94, 202
christianisation, 125, 136
Christophe, 118, 134, 139, 140, 141, 147, 194, 224, 326, 357, 359, 377, 455, 469, 582
Christophe Colomb, 118, 134, 326, 357, 359, 377
citoyenneté, 91, 117, 119, 209, 213, 215, 216, 233, 259, 260, 277, 294, 296, 303, 330, 391, 411, 414, 416, 427, 429, 430, 431, 434, 447, 448, 450, 468, 488, 491, 511, 537, 560, 579, 589, 590

civilisation, 22, 36, 69, 99, 105, 114, 133, 134, 135, 136, 139, 144, 164, 211, 215, 271, 299, 311, 313, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 336, 357, 368, 403, 466, 468
 civilisations, 215, 238, 276, 304, 305, 307, 326, 327, 328, 331, 368, 401, 573, 600
 civilisé, 22, 34, 46, 68, 133, 134, 313, 316, 326, 477
 classe bourgeoise, 167, 407, 506
 classe défavorisée, 394
 classe dirigeante, 109
 classe dominante, 40, 74, 100, 107, 108, 169, 187, 314, 330, 332, 333, 399, 496, 524, 552
 classe moyenne, 468, 506
 Claude Lelièvre, 39
 Claude Souffrant, 123, 124
 Claude-Adrien Helvétius, 61
 Clément, 84, 85, 86, 272, 279, 293, 303
 Clinkspoor, 205, 206, 278
 collège, 2, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 44, 48, 49, 50, 52, 55, 58, 109, 111, 182, 196, 197, 198, 204, 208, 210, 261, 262, 266, 267, 273, 275, 280, 294, 296, 297, 298, 299, 303, 305, 306, 338, 343, 345, 355, 356, 360, 362, 375, 377, 379, 383, 384, 386, 418, 421, 427, 449, 482, 484, 490, 509, 510, 519, 558, 561, 564, 565, 567, 568, 572
 colonialisme, 35, 68, 113, 114, 116, 126, 307, 310, 312, 319, 387, 404, 466, 509, 599
 colonialité, 9, 12, 32, 34, 67, 68, 70, 113, 114, 115, 117, 118, 202, 307, 308, 309, 310, 314, 315, 316, 318, 319, 321, 323, 325, 327, 401, 403, 563, 567, 573, 588, 612
 colonialité du pouvoir, 114, 308
 colonialité du savoir, 308, 309, 310, 314, 318, 319
 colonie, 23, 24, 67, 127, 128, 129, 130, 132, 136, 139, 219, 222, 231, 233, 244, 268, 301, 360, 370, 372, 395, 397, 406, 425, 438, 452, 453, 454, 455, 480, 481, 482, 483, 495, 554, 566
 colonisation, 2, 23, 35, 60, 67, 68, 72, 105, 115, 118, 125, 130, 135, 136, 211, 213, 215, 238, 239, 256, 277, 296, 300, 307, 310, 311, 314, 315, 355, 357, 359, 368, 371, 385, 403, 406, 416, 438, 439, 483, 565, 568
 colonisé, 109, 114, 115, 117, 133, 338, 568
 Confiant, 165
 conflit racial, 336
 conflits coloniaux, 24, 369, 495
 conflits culturels, 40, 50, 81, 82, 84, 560, 568
 conflits frontaliers, 379, 452, 495, 522, 523, 540, 555
 conflits historico-culturels, 495
 conflits identitaires, 2, 430
 conflits interethniques, 52
 conflits interraciaux, 52, 463, 465
 confrontations, 318, 485
 conscience morale, 65
 conscience nationale, 262, 267, 418, 421, 426, 427, 428, 429, 431, 432, 433, 468, 469, 471, 498, 527
 construction identitaire, 22, 27, 61, 137, 257, 259, 268, 296, 385, 387, 388, 395, 421, 512, 513, 517, 545
 constructivisme, 85, 86
 contemporanéité, 79
 contre-histoire, 341, 480
 Corinne Mencé-Caster, 67
 corruption, 112, 116, 117, 164, 391, 394, 410, 435, 436, 440, 541, 610
 Corten, 399, 443, 497, 498, 540
 Costa Rica, 36, 37, 290
cotorrito, 46, 414, 418, 470, 477, 487, 543, 566
 créolisation, 257, 354, 396, 425
 criollo, 322, 328, 332, 423
Cultural Studies, 70, 71
Cultural Supportive Tools, 9, 17, 77, 86, 87, 293, 323, 330, 562
 culture, 22, 29, 37, 43, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 108, 111, 114, 119, 121, 125, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 146, 151, 157, 161, 173, 177, 179, 189, 211, 233, 236, 238, 239, 244, 255, 260, 267, 278, 284, 294, 298, 299, 300, 303, 305, 309, 314, 315, 318, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 336, 338, 341, 354, 368, 380, 387, 388, 390, 392, 393, 395, 396, 398, 399, 400, 402, 404, 406, 410, 415, 420, 422, 424, 425, 427, 431, 432, 433, 434, 462, 468, 471, 476, 485, 499, 501, 502, 504, 505, 507, 531, 537, 538, 539, 546, 547, 549, 570, 572, 578, 581, 582, 583, 606
 culture dominante, 504, 505
 curricula, 11, 105, 206, 210, 255, 267, 280, 283, 286, 287, 528
 curriculum, 30, 177, 206, 207, 210, 259, 264, 266, 269, 270, 274, 276, 277, 280, 281, 283, 288, 290, 291, 418, 427, 575, 593
 curriculum pédagogique, 207

D

Dajabón, 46, 342, 379, 470, 477, 554, 556
 Daniel Villeneuve, 99, 101, 118
 Danilo de los Santos, 474
 Danilo Medina Sánchez, 340
 De Bruyne, 509
 décentralisation, 103, 110, 111, 121, 578
 décolonial, 67, 70, 295, 309, 321, 327, 581, 611, 612
 décoloniales, 32, 79
 décolonialisation, 9, 66, 69, 309
 décolonialité, 67, 318, 320
 décolonisation mentale, 36
 décoloniser les savoirs, 309
 déconstruction, 51, 71, 85, 277, 310
 découverte, 134, 326, 377
 dédominicanisation, 13, 414, 487, 496, 552

Deleuze, 109, 113, 326, 353, 355, 389, 426
 demi-carte, 372, 373, 374
 demi-cartes, 11, 369, 370
 demi-île, 11, 368
 démocratie, 34, 38, 166, 171, 173, 206, 296, 302, 308,
 393, 408, 410, 419, 427, 429, 508, 521, 529, 599, 612
 démocratisation, 148, 168, 170, 171, 173, 174, 178, 279,
 561
 démocratisation de l'éducation, 174
 démocratisation scolaire, 168
 démocratisation violente, 168
 dénationalisation, 422, 551, 553
 dénaturalisation, 47, 298, 551
 déshumanisation, 127, 130, 140, 394, 398, 402
 Désoccidentaliser, 317
 despotisme, 146, 163, 413
 Dessalines, 15, 16, 44, 137, 139, 141, 224, 335, 346, 376,
 394, 395, 407, 412, 419, 448, 454, 456, 467, 469, 479,
 480, 495, 543, 565, 610, 658, 673, 674
 déstructuration, 136
 déterritorialisation, 326, 354, 389, 390, 391, 606
 déterritorialiser, 555
 deux sœurs siamoises, 2, 24, 352, 385, 488
 développement, 35, 52, 53, 56, 59, 61, 63, 65, 66, 76, 78,
 81, 85, 86, 87, 103, 108, 119, 121, 134, 146, 150, 151,
 152, 166, 167, 172, 175, 179, 191, 193, 194, 195, 196,
 197, 201, 215, 220, 222, 231, 233, 239, 244, 250, 252,
 262, 264, 276, 277, 280, 282, 284, 286, 288, 297, 298,
 304, 308, 310, 311, 325, 327, 329, 341, 344, 350, 376,
 390, 397, 411, 427, 428, 433, 435, 443, 504, 528, 529,
 539, 541, 548, 549, 554, 569, 592, 608
 Diakite, 22
 dialogue insulaire, 486, 491, 569
 diaspora, 180, 181, 449, 543, 546, 548, 603
 dichotomie, 34, 35, 69, 71, 106, 114, 187, 189, 309, 406,
 416, 483, 514, 522
 dictateur, 46, 47, 156, 157, 158, 160, 161, 165, 302, 338,
 345, 348, 379, 461, 465, 482, 497, 543, 552
 différence civilisationnelle, 330
 différence culturelle, 330
 Dimitri Lasserre, 307, 404
 discours inter-culturalistes, 416
 discours raciste, 348
 discrimination, 46, 47, 75, 103, 147, 167, 168, 178, 182,
 188, 193, 194, 268, 322, 327, 331, 334, 336, 339, 398,
 413, 414, 431, 455, 491, 492, 497, 507, 508, 534, 553
 division, 2, 4, 32, 48, 72, 84, 110, 123, 135, 137, 160,
 189, 203, 215, 224, 250, 302, 323, 347, 353, 360, 361,
 370, 373, 402, 405, 416, 433, 453, 454, 456, 459, 461,
 465, 482, 484, 490, 491, 563, 565
 dominant, 4, 37, 40, 57, 69, 71, 73, 100, 105, 106, 107,
 309, 345, 568
 domination, 23, 43, 44, 45, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 101,
 117, 118, 132, 133, 136, 137, 138, 146, 149, 150, 152,

153, 154, 155, 156, 157, 161, 167, 168, 177, 203, 236,
 244, 250, 269, 271, 296, 307, 317, 318, 337, 338, 342,
 343, 344, 361, 365, 370, 371, 373, 374, 375, 380, 385,
 389, 401, 402, 403, 405, 409, 412, 414, 437, 438, 454,
 456, 458, 466, 476, 478, 484, 487, 488, 491, 494, 496,
 518, 520, 521, 525, 552, 563, 566, 568
 dominé, 57, 71, 73, 77, 99, 117, 160, 308, 309, 317, 318,
 338, 395, 433, 449, 462, 487, 563, 572, 579
 dominicanisation, 160, 332, 348, 378, 485, 496, 547, 552
 dominicanité, 40, 42, 47, 48, 108, 335, 351, 478, 507,
 552, 565
 Dominicanité, 385, 388, 417, 418, 421, 423, 425, 432
 dominicano-haïtien, 547
 Dominique Batrville, 164
 Dorothy Tanck de Estrada, 134
 Dorsainvil, 45, 126, 133, 346
 Duarte, 40, 331, 340, 348, 351, 357, 424, 442, 472, 473,
 474, 475, 533, 536, 580, 604
 Durkheim, 20, 21, 54, 55, 56, 62, 63, 65, 202, 325, 597
 Dussel, 114
 Duvalier, 10, 155, 163, 164, 165, 166, 169, 175, 176,
 270, 302, 383, 393, 395, 413, 455, 459, 460, 465, 466,
 470, 482, 499, 559, 565, 601, 603
 duvaliérisation, 10
 duvaliérisme, 168, 169, 176, 482, 521
 duvaliériste, 155, 165, 168, 170, 176, 202, 393, 459, 460

E

école, 13, 28, 39, 48, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 72,
 74, 76, 91, 93, 100, 101, 103, 105, 106, 108, 109, 110,
 112, 121, 122, 123, 128, 129, 131, 135, 137, 138, 139,
 140, 143, 145, 148, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 165,
 166, 167, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 189,
 190, 191, 192, 194, 196, 199, 200, 201, 258, 263, 264,
 271, 272, 274, 277, 280, 283, 284, 285, 286, 288, 303,
 314, 317, 366, 404, 418, 428, 429, 431, 432, 434, 445,
 462, 463, 464, 471, 485, 486, 487, 496, 499, 504, 505,
 506, 507, 508, 528, 529, 534, 535, 538, 560, 569, 575,
 583, 587, 590
 École, 1, 3, 8, 17, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 72, 73,
 74, 76, 77, 80, 97, 104, 105, 110, 111, 112, 137, 145,
 157, 160, 163, 165, 166, 167, 168, 174, 176, 180, 190,
 194, 200, 202, 211, 213, 214, 261, 262, 276, 279, 281,
 283, 308, 322, 324, 351, 403, 418, 427, 428, 431, 433,
 496, 508, 553, 562, 563, 570, 574, 606
 école gratuite, 180
 école privée, 53, 190, 506
 école publique, 53, 137, 181, 190, 506
 École, école, écoles, 616
 écoles, 2, 25, 26, 28, 40, 52, 53, 75, 76, 83, 103, 104, 106,
 110, 120, 122, 125, 130, 132, 138, 139, 140, 142, 143,
 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 155, 156, 157, 158,
 161, 162, 165, 167, 169, 172, 174, 177, 178, 179, 180,

181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 210, 263, 276, 280, 282, 286, 289, 290, 291, 308, 317, 339, 340, 341, 345, 364, 402, 404, 417, 428, 463, 477, 478, 493, 496, 500, 501, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 528, 561, 563, 566, 568, 584, 589

écoles borlettes, 169, 177, 188

écoles haut de gamme, 187, 196

écoles luxueuses, 187, 196

Edgardo Lander, 35, 68, 69, 115, 117, 118

Edmond Paul, 151

Edner Brutus, 128, 129, 139, 140

Édouard Glissant, 257, 306, 425, 426, 607

éducation, 2, 9, 10, 11, 26, 34, 36, 37, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 73, 75, 77, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 212, 213, 215, 255, 258, 259, 260, 266, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 296, 298, 308, 310, 312, 314, 325, 340, 346, 366, 374, 383, 391, 396, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 409, 418, 419, 421, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 447, 448, 449, 450, 463, 469, 480, 486, 488, 491, 493, 496, 497, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 511, 514, 515, 516, 525, 528, 536, 537, 538, 539, 542, 559, 560, 563, 564, 567, 568, 570, 572, 573, 574, 575, 582, 583, 584, 585, 587, 589, 590, 591, 592, 595, 597, 598, 603, 604, 614, 617

éducation interculturelle, 259, 536, 537

éducation nationale, 142, 173, 175

Edward Saïd, 68

élèves, 20, 33, 61, 62, 74, 76, 83, 86, 97, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 122, 135, 165, 167, 168, 169, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 188, 191, 192, 195, 197, 198, 199, 200, 206, 208, 259, 261, 263, 265, 267, 269, 271, 273, 275, 276, 277, 280, 284, 288, 289, 291, 294, 297, 302, 303, 306, 311, 313, 314, 323, 326, 351, 365, 367, 368, 422, 428, 429, 431, 432, 456, 463, 471, 483, 488, 490, 499, 503, 506, 507, 508, 513, 521, 563

Ellis Paul Torrance, 60, 597

émancipation, 27, 79, 136, 137, 139, 317, 355, 446, 475

émigration, 67, 376, 449, 470, 539, 546, 551, 558

Émile Durkheim, 9, 20, 54, 55, 56, 62, 63, 65, 73, 119, 123, 301, 562

Emmanuel, 13, 31, 32, 133, 139, 179, 180, 211, 213, 214, 215, 219, 222, 224, 282, 287, 309, 511, 562, 572, 597, 612, 624, 646, 651, 653, 655, 665, 671, 673, 674, 677

endoctrinement, 88, 93, 130, 156, 158, 161

Enrique Dussel, 35, 68

Enriquillo, 131, 315, 316, 317, 372

enseignant, 28, 55, 61, 64, 73, 81, 92, 93, 95, 178, 192, 206, 257, 272, 374, 499, 510, 520, 525, 526, 527, 528, 539, 583

enseignants, 13, 16, 20, 57, 64, 81, 82, 93, 94, 96, 102, 103, 105, 110, 123, 124, 140, 141, 145, 155, 161, 162, 165, 168, 178, 180, 181, 188, 197, 199, 200, 206, 207, 256, 257, 265, 271, 272, 277, 278, 282, 283, 286, 351, 366, 431, 463, 501, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 534, 539, 560, 562, 567, 569, 570, 580, 583, 592, 616, 647, 684

enseignement, 12, 21, 25, 28, 34, 35, 37, 38, 40, 50, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 72, 73, 76, 77, 81, 84, 87, 89, 93, 94, 97, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 138, 141, 143, 144, 145, 147, 152, 153, 162, 164, 166, 168, 169, 170, 172, 178, 182, 184, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 206, 207, 208, 209, 210, 219, 255, 261, 264, 266, 267, 268, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 291, 294, 296, 297, 298, 299, 301, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 315, 317, 318, 327, 336, 338, 339, 343, 345, 347, 351, 353, 358, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 371, 373, 374, 383, 396, 401, 402, 412, 419, 420, 421, 424, 426, 427, 429, 431, 434, 446, 450, 459, 460, 462, 464, 468, 469, 471, 480, 482, 484, 485, 486, 487, 489, 490, 491, 500, 501, 503, 504, 507, 508, 510, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 536, 539, 559, 561, 563, 564, 565, 567, 572, 577, 583, 584, 585, 588, 591, 598, 600, 601

enseignement-apprentissage, 289

enseignements, 84, 120, 121, 184, 196, 283, 471, 516

épistémicides coloniaux, 68

épistémologie, 295, 327

Équipe Oné-Repé, 42

Ernest Renan, 123, 414, 461

esclavage, 35, 44, 53, 118, 126, 127, 128, 130, 132, 137, 140, 202, 231, 268, 311, 326, 340, 344, 356, 361, 390, 391, 394, 401, 402, 406, 452, 456, 458, 481, 483, 495, 541, 603

esclave, 56, 73, 128, 139, 185, 553

Espagne, 23, 24, 30, 37, 44, 66, 90, 107, 113, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 136, 144, 149, 244, 322, 336, 342, 349, 351, 360, 371, 377, 397, 398, 416, 424, 425, 453, 458, 504, 540, 543, 547

Espagnol, 42, 134, 329, 335, 343, 395

Espagnols, 9, 23, 42, 50, 125, 131, 132, 133, 134, 147, 177, 213, 300, 316, 319, 321, 322, 334, 335, 343, 344,

353, 355, 371, 373, 395, 396, 413, 424, 447, 457, 459, 465, 481, 524, 543, 545, 568
essentialisation, 271, 298, 506
État, 18, 19, 24, 31, 45, 49, 53, 57, 59, 62, 73, 75, 77, 91, 94, 95, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 137, 143, 146, 147, 148, 157, 158, 166, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 187, 189, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 202, 204, 205, 207, 210, 214, 219, 222, 224, 238, 244, 250, 252, 265, 269, 275, 283, 284, 285, 287, 289, 302, 305, 312, 315, 330, 331, 342, 343, 344, 346, 347, 374, 390, 391, 392, 393, 395, 399, 400, 403, 404, 405, 410, 412, 415, 417, 418, 419, 421, 426, 428, 430, 431, 435, 436, 437, 441, 443, 444, 449, 450, 451, 454, 455, 456, 461, 464, 467, 472, 473, 479, 491, 493, 496, 497, 498, 500, 501, 506, 511, 519, 540, 543, 544, 548, 552, 553, 559, 564, 573, 576, 577, 578, 579, 590, 591, 603
État-Nation, 421
États faibles, 540
États-Unis, 37, 66, 70, 107, 108, 113, 149, 150, 151, 153, 154, 172, 213, 224, 233, 239, 264, 265, 269, 280, 297, 301, 305, 309, 320, 375, 405, 436, 440, 449, 460, 467, 470, 472, 479, 504, 540, 547, 549
ethnie, 335, 392, 400, 414, 418
ethno-centré, 416
ethnocentrique, 25, 398, 498, 538
ethnocide culturel, 327
Étienne Polverel, 129
étudiants, 8, 40, 64, 65, 80, 107, 108, 109, 147, 151, 153, 155, 156, 163, 165, 167, 173, 174, 175, 176, 177, 189, 291, 491, 492, 493, 507, 508, 533, 572
Euclides Gutiérrez Félix, 44
Eugenio María de Hostos, 144, 145, 605
eurocentrisme, 35, 68, 79, 115, 309, 314, 320
Européen, 17, 22, 536, 572
Européens, 34, 69, 114, 118, 319, 325, 332, 333, 355, 399, 420, 472
européocentrique, 39
européo-occidentales, 315
évangélisation, 33, 125, 402
exacerbation, 187, 380, 414, 416, 497, 562
exacerbations, 13, 28, 539
exagération, 3, 338, 341, 463, 478, 480, 483
exclusion sociale, 2, 116, 147, 167, 168, 351, 570
expansionnisme, 149
ex-pays colonisés, 323, 401, 427, 467
exploitation, 35, 136, 244, 249, 296, 326, 349, 394, 542, 557, 558, 609

F

Fanny Lignon, 39
Fanon, 310

Fátima Hurtado López, 304
Félix Bautista, 112, 441
Félix Guattari, 109, 113, 389, 501
Fernández, 152, 153, 163, 259, 403, 440
Fernando Arturo de Meriño, 145
Fernando Coronil, 35
Ferrand, 44, 132, 450, 483, 495
Ferro, 25, 351, 468, 479, 559
Filiberto Cruz Sánchez, 345, 511, 585
Floran Alix, 71
formatage, 57, 101, 154
formation, 2, 4, 27, 28, 46, 47, 48, 52, 55, 56, 57, 58, 70, 72, 95, 96, 97, 102, 108, 120, 121, 123, 135, 145, 147, 156, 158, 187, 192, 193, 197, 198, 200, 202, 208, 210, 211, 212, 214, 215, 244, 245, 249, 255, 267, 274, 280, 281, 282, 283, 317, 328, 334, 335, 336, 358, 366, 369, 383, 385, 388, 390, 396, 408, 419, 420, 421, 425, 429, 434, 446, 449, 459, 468, 487, 495, 513, 521, 534, 539, 560, 564, 569, 582, 592, 598
Français, 22, 23, 126, 132, 209, 215, 297, 319, 335, 353, 355, 357, 361, 369, 370, 377, 414, 416, 453, 456, 457, 495, 579
France, 23, 24, 30, 37, 44, 61, 66, 72, 76, 80, 81, 83, 89, 91, 97, 99, 103, 107, 113, 116, 126, 129, 132, 149, 151, 158, 165, 167, 182, 196, 197, 205, 206, 210, 213, 215, 219, 222, 224, 260, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 273, 275, 278, 280, 287, 293, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 311, 312, 313, 315, 319, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 334, 335, 336, 339, 343, 345, 346, 349, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 368, 370, 372, 373, 375, 377, 378, 379, 391, 395, 396, 408, 409, 412, 416, 419, 421, 424, 425, 430, 433, 435, 447, 448, 449, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 462, 470, 472, 473, 474, 476, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 485, 486, 487, 489, 491, 492, 499, 504, 509, 536, 542, 546, 554, 558, 564, 565, 572, 576, 582, 585, 588, 590, 601, 610
Francisco del Rosario Sánchez, 407, 424, 473, 474, 600
Francisco López Segura, 35
Franco, 316, 321
Francois, 429, 467, 482
Frank Moya Pons, 23, 46, 156, 342, 480, 481, 511, 543
Franklin Franco, 160, 267, 268, 316, 321, 322, 331, 345, 422, 423, 504, 507
Frantz Fanon, 309, 310, 317, 335, 338, 612
frontière, 11, 26, 28, 49, 51, 160, 256, 262, 270, 293, 346, 359, 371, 372, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 389, 414, 442, 443, 444, 448, 451, 458, 459, 470, 485, 496, 500, 511, 518, 522, 523, 524, 540, 541, 546, 549, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 566, 570, 577, 605
frontières, 23, 24, 26, 44, 49, 51, 123, 233, 264, 369, 374, 375, 376, 378, 380, 399, 400, 443, 444, 451, 481, 500, 501, 530, 531, 542, 549, 553, 554, 555, 556, 557, 561, 578, 601

G

Gabriela Ossenbach, 9, 77, 88, 90, 91, 95, 96, 202, 292, 294, 369, 451, 562

Gautier Claude, 21

Gayatri Chakravorty Spivak, 71, 295, 315

généralissime, 157, 158, 497

génocide, 11, 347, 376, 378, 384, 455, 462, 478, 485, 487, 488, 496, 520, 588, 601

Géographie, 2, 10, 11, 19, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38, 40, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 68, 69, 72, 77, 81, 82, 86, 88, 98, 101, 118, 123, 124, 133, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 219, 222, 224, 231, 233, 236, 238, 239, 244, 250, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 266, 268, 270, 272, 275, 278, 280, 288, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 310, 316, 319, 320, 326, 327, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 346, 347, 352, 353, 355, 357, 358, 359, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 372, 374, 375, 376, 380, 381, 382, 383, 384, 386, 391, 392, 394, 411, 412, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 423, 426, 429, 430, 431, 432, 434, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 454, 457, 459, 460, 462, 468, 469, 470, 478, 479, 480, 484, 487, 488, 491, 510, 511, 512, 513, 514, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 524, 527, 530, 542, 548, 558, 561, 562, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 571, 572, 574, 577, 599

Georges Sylvain, 151

Gerry Letang, 164

Gilles Deleuze, 109, 113, 353, 389, 501

Glaser, 78, 79, 80, 81, 82, 256, 260, 279

Glissant, 256, 257, 306, 354, 355, 380, 388, 396, 425, 426, 568, 607

Gourgues, 34, 70, 319, 321

gouvernance éducative, 104, 122, 178, 183

Graça S. Carvalho, 83, 292

Gramsci, 295

Gratiant, 42

Gregorio Luperón, 145, 605

Grosfoguel, 295, 309

Grounded Theory, 9, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 202, 254, 255, 256, 260, 292, 608, 609

Guattari, 109, 113, 326, 426

guerre des manuels, 333

Guillén, 98, 356

H

haine, 12, 41, 47, 48, 51, 149, 177, 189, 271, 309, 310, 314, 335, 339, 349, 371, 404, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 433, 467, 471, 476, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 497, 518, 519, 521, 526, 549, 551, 552

Haïti, 2, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47,

48, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 66, 67, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 86, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 222, 224, 231, 233, 236, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 310, 313, 314, 315, 318, 319, 320, 321, 322, 327, 330, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 383, 384, 385, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 398, 399, 400, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 412, 414, 416, 418, 419, 420, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 504, 505, 507, 508, 509, 511, 513, 514, 515, 516, 517, 519, 520, 521, 522, 524, 525, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 536, 538, 539, 540, 542, 543, 544, 547, 548, 549, 550, 552, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 582, 583, 585, 587, 588, 589, 590, 592, 594, 596, 597, 598, 599, 600, 602, 603, 605, 609, 610, 611

haïtianisation, 47, 147, 332, 348, 461, 493, 547, 559

haïtianité, 47, 48, 335, 477, 565

Haïtianité, 416

haïtiano-dominicains, 39, 208, 259, 271, 374, 465, 532, 533, 540, 548, 560, 568

Haïtiano-dominicains, 259, 551

haïtianophobie, 524, 548, 550

Harry Hoetink, 142, 144, 145

hégémonie épistémique eurocentrique, 314

Henry Christophe, 138, 140, 146, 404, 457, 465, 467, 469

Hérard, 148, 224, 370, 473

héritage colonial, 43, 161, 421

Hernández, 35, 172, 311, 337, 339, 356, 434, 581

Hervé Dumez, 83

hétérogénéité, 538

hiérarchisation, 33, 72, 76, 115, 203, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 398, 407, 468, 500

hiérarchisations, 320, 322

Hispaniola, 2, 4, 23, 24, 32, 37, 44, 48, 60, 80, 88, 98, 107, 109, 125, 126, 130, 132, 134, 136, 137, 142, 154, 177, 202, 206, 211, 244, 245, 255, 256, 264, 267, 277, 296, 300, 301, 306, 310, 341, 343, 353, 354, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 375, 377, 384, 389, 396, 401, 403, 407, 410, 411, 414, 416, 417, 424, 438, 453, 456, 459, 486, 488, 494, 526, 527, 547, 548, 550, 559, 560, 563, 565, 566, 568, 581

hispanisme, 349, 385

hispanité, 12, 157, 335, 351, 385, 397, 423, 478

Histoire, 2, 10, 11, 12, 17, 19, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 68, 69, 72, 77, 81, 82, 86, 88, 90, 92, 93, 98, 101, 106, 118, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 148, 156, 160, 162, 166, 177, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 219, 222, 224, 231, 233, 236, 238, 239, 244, 250, 255, 256, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 270, 271, 272, 275, 278, 280, 288, 291, 292, 294, 296, 297, 298, 302, 303, 304, 305, 306, 308, 310, 315, 316, 318, 319, 320, 326, 327, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 345, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 374, 375, 376, 380, 381, 382, 383, 384, 386, 388, 391, 392, 394, 396, 397, 411, 412, 414, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 423, 426, 427, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 459, 462, 464, 466, 467, 468, 469, 470, 474, 475, 476, 478, 479, 480, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 502, 503, 507, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 524, 527, 528, 530, 538, 539, 542, 548, 558, 559, 561, 562, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 571, 572, 574, 576, 577, 578, 584, 585, 599

Homi K. Bhabha, 403, 404

homogénéité, 26, 54, 266, 538

Hostos, 144, 145, 596, 605

Hugo Chavez, 435

humiliation, 488

I

identité, 12, 25, 26, 27, 29, 33, 39, 40, 43, 46, 47, 48, 52, 59, 62, 64, 71, 95, 100, 107, 108, 114, 173, 203, 256, 257, 264, 266, 268, 270, 271, 278, 291, 292, 295, 302, 306, 312, 315, 317, 333, 335, 336, 339, 340, 350, 351, 380, 381, 382, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 392, 393, 395, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 413, 414, 415, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 469, 470, 485, 492, 495, 499, 501, 502, 503, 508, 513, 537, 538, 539, 545, 546, 547, 548, 550, 560, 563, 565, 566, 568, 579, 587, 606

identité collective, 502

identité culturelle, 29, 386, 387, 393

identité ethnique, 29, 388, 392, 393, 399, 413

identité nationale, 40, 257, 268, 278, 336, 380, 385, 386, 387, 389, 414, 418, 421, 422, 424, 426, 513

identité personnelle, 421, 501, 502

identité raciale, 40, 396

identité rhizome, 306, 426

identités, 2, 12, 24, 25, 27, 33, 37, 42, 49, 50, 52, 71, 108, 114, 258, 292, 352, 385, 387, 388, 399, 400, 411, 425, 445, 446, 477, 502, 536, 538, 560, 561, 568

identités nationales, 2, 27, 292, 352, 385, 387, 400, 425, 477

idéologie, 25, 26, 29, 37, 46, 54, 87, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 119, 122, 123, 124, 155, 157, 158, 159, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 272, 273, 309, 310, 316, 319, 325, 330, 331, 332, 333, 338, 349, 351, 369, 374, 378, 383, 388, 393, 397, 408, 409, 418, 432, 452, 468, 469, 478, 486, 498, 499, 501, 525, 538, 539, 544, 552, 559

idéologie égalitaire, 102, 103

idéologie libérale, 102

idéologie pluraliste, 102, 103

idéologies, 2, 25, 26, 33, 41, 49, 77, 85, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 116, 118, 119, 176, 204, 239, 273, 290, 294, 330, 387, 389, 422, 451, 485, 568, 591

idiosyncrasie, 42, 328, 398, 434, 521, 548

Ignacio María González, 377

île, 2, 3, 11, 19, 21, 23, 24, 26, 28, 32, 37, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 60, 80, 88, 98, 107, 109, 125, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 146, 147, 149, 154, 177, 202, 203, 205, 206, 211, 224, 231, 233, 244, 245, 255, 256, 262, 263, 264, 268, 270, 277, 293, 296, 299, 304, 305, 306, 307, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 350, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 380, 383, 384, 389, 395, 396, 398, 399, 401, 403, 407, 410, 414, 415, 416, 417, 419, 422, 424, 426, 428, 432, 434, 438, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 459, 460, 464, 470, 471, 476, 479, 481, 482, 483, 484, 486, 488, 489, 490, 494, 495, 500, 507, 511, 516, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 526, 527, 529, 530, 531, 532, 540, 544, 548, 549, 550, 553, 554, 560, 561, 563, 565, 566, 567, 568, 569, 579, 580, 605

îles, 16, 137, 239, 244, 297, 300, 353, 354, 355, 357, 358, 359, 360, 362, 370, 379, 384, 417, 494, 554, 565, 614, 677

images, 33, 34, 39, 40, 53, 78, 85, 86, 90, 92, 95, 114, 179, 255, 279, 287, 294, 309, 318, 337, 429, 464, 486, 508, 530, 531, 585, 594, 598, 612

imaginaire, 34, 60, 95, 114, 115, 188, 294, 308, 317, 318, 369, 374, 380, 401, 407, 411, 425, 505, 553, 560, 567

imaginaires, 12, 21, 35, 44, 71, 114, 205, 292, 317, 400, 401, 403, 471, 485

immigration, 13, 107, 244, 258, 298, 380, 442, 443, 444, 449, 461, 491, 492, 499, 536, 540, 541, 543, 547, 551, 557, 559, 566

impérialisme, 67, 113, 149, 409, 466

impérialiste, 108, 150, 151, 233

indépendance, 24, 43, 45, 46, 50, 53, 128, 132, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 149, 151, 195, 211, 219, 222, 224, 231, 239, 244, 264, 271, 292, 299, 311, 313, 332, 334, 340, 344, 346, 385, 388, 392, 393, 394, 395, 397, 407, 408, 412, 417, 418, 424, 425, 432, 433, 437, 452, 454, 455, 457, 458, 464, 469, 471, 472, 473, 474, 475, 479, 480, 481, 483, 485, 490, 491, 495, 507, 520, 543, 565

indépendantisme, 411

Indien, 22, 68, 299, 316, 322, 350

Indiens, 125, 131, 132, 135, 136, 177, 335, 357, 399, 447

Indigène, 52, 134, 323, 418

Indigènes, 9, 52, 125, 126, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 300, 310, 315, 319, 320, 326, 327, 328, 395, 402, 420, 504

indio, 316, 322, 545, 552

indivisibilité, 45, 359, 369, 370, 372, 373, 456, 460, 481, 483, 488

inégalité sociale, 10, 168, 172, 185, 189, 190, 402

inégalités scolaires, 170, 191, 566

inégalités sociales, 9, 26, 72, 74, 76, 140, 141, 147, 151, 168, 169, 172, 177, 183, 184, 185, 187, 189, 199, 298, 404, 428, 505, 509, 561, 563, 566, 573, 589

infériorisation, 34, 319, 506

instruction, 2, 4, 55, 56, 57, 58, 94, 106, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 138, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 160, 195, 197, 261, 404, 405, 429, 496, 507, 563

Instruction Publique, 130, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 148, 153, 195

instrument idéologique, 155, 158, 316

insularité, 354

intentionnalité, 11, 205, 307, 326, 337, 369, 370, 372, 465, 471, 480, 532

interaction, 28, 79, 86, 257, 274, 292, 400, 502, 539, 561

interculturalité, 37, 51, 257, 259, 316, 532, 537, 538, 539, 560, 570

interculturel, 536, 538

intergénérationnel, 55, 64

invasion, 46, 343, 344, 347, 360, 370, 379, 395, 409, 412, 415, 455, 456, 457, 458, 484, 489, 497, 499, 521, 541, 560

Isabelle Danic, 21

Isabelle Merle, 70, 71, 295

J

J.-C. Dorsainvil, 128, 136

Jacques-Honoré Féry, 148

Jacques-Michel Gourgues, 34, 70, 307, 315, 318, 567

Jamil Salmile, 53

Jannette Fernández, 152

Javier Sanjinés, 35

Jean Fouchard, 127

Jean Louiner Saint Fort, 120, 166, 167

Jean Price-Mars, 36, 41, 391, 398, 406, 511

Jean-Bertrand Aristide, 10, 170, 174, 175, 176, 384

Jean-Claude Passeron, 9, 64, 72, 177, 562

Jean-Claude Ruano Borbalan, 123

Jean-Jacques Dessalines, 44, 47, 137, 194, 224, 337, 391, 392, 394, 412, 419, 429, 450, 451, 455, 456, 457, 464, 465, 467, 468, 479, 483, 603

Jean-Louis Ferrand, 44

Jean-Marie Théodat, 43, 334, 335, 490, 494

Jean-Pierre Boyer, 24, 45, 132, 146, 148, 338, 342, 343, 345, 346, 347, 361, 362, 377, 395, 413, 417, 450, 457, 460, 464, 465, 473, 476, 489, 518, 520, 521, 539

Jennifer Gulbrandson, 155

Jesús de la Rosa, 155, 156, 157, 162, 163

Joaquín Balaguer, 41, 159, 172, 173, 174, 413, 422, 553, 585, 598

Joint, 440

José Rodríguez, 9, 77, 88

Josefina Zaiter, 53, 184

Joseph Claude Bernard, 166

Joseph Lambert, 112, 611

Jovenel Moïse, 391, 405, 434, 435, 436, 440, 609

Juan Bautista Alberdi, 52

Juan Bosch, 80, 171, 250, 267, 268, 302, 321, 347, 356, 459, 460, 504, 507, 511, 533, 541, 570, 573, 577, 581, 603

Juan Pablo Duarte, 340, 341, 348, 407, 412, 424, 471, 472, 473, 474, 475, 604

Jules Ferry, 61

K

Karl Marx, 98, 115, 187, 330

Kathy Charmaz, 78, 79

Ketty Luzincourt, 53, 155, 165, 169, 176

L

l'Autre dominicain, 2, 19, 26, 39, 40, 77, 79, 81, 86, 206, 255, 260, 447, 484, 561, 570

L'Étang, 390, 402, 505

l'île d'Haïti, 372, 373

Lander, 35, 70, 115, 117

Lavou, 37, 315

Léger-Félicité Sonthonax, 129

Leonel Fernández, 250, 258, 259, 306, 384, 564

Leovigildo Pérez Saba, 40, 350, 351, 396, 544

Lescot, 224, 383, 455, 464, 465, 470, 564, 565

Lev Semionovitch Vygotsky, 86
Loi Organique de l'Éducation, 121, 193, 195, 197, 198, 200
Lopez de Nelson Ernestina, 34
Louis E. Elie, 127, 129
Louverture, 15, 126, 127, 130, 132, 224, 337, 341, 361, 370, 391, 392, 407, 419, 429, 453, 455, 464, 468, 469, 480, 481, 483, 495, 543, 658
Luca Giliberti, 190, 506
lycée, 1, 2, 19, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 44, 48, 49, 50, 52, 109, 130, 140, 141, 196, 199, 200, 204, 208, 219, 262, 263, 267, 268, 274, 275, 276, 297, 299, 300, 304, 306, 328, 343, 345, 355, 359, 361, 362, 375, 378, 379, 383, 384, 432, 455, 490, 509, 510, 519, 558, 561, 565, 567, 568, 577

M

machines désirantes, 109, 113
machines idéologiques, 52
Mamadou Diouf, 71
Manuel Arturo Peña Batle, 159
Manuel de Jesús Troncoso de la Concha, 159
manuels scolaires, 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 102, 104, 114, 119, 120, 123, 124, 167, 180, 191, 192, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 255, 256, 257, 260, 262, 265, 268, 272, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 310, 311, 312, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 343, 344, 345, 347, 348, 349, 351, 352, 353, 355, 356, 357, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 390, 392, 396, 401, 402, 407, 409, 411, 412, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 426, 427, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 446, 447, 448, 449, 451, 452, 453, 454, 455, 462, 463, 464, 465, 467, 468, 470, 471, 472, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 494, 497, 498, 504, 508, 511, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 525, 528, 530, 531, 532, 538, 539, 542, 545, 548, 554, 558, 559, 560, 561, 562, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 582, 583, 584, 586, 588, 590, 595, 608
Marc Ferro, 25, 468
Marc-André Éthier, 38, 408
Marco Polo, 134
marginalisation, 2, 116, 147, 178, 180, 191, 236, 500
marginalisations, 3, 54, 170, 570

María Elena Diez Pérez, 172, 173
María Lugones, 35
Marie Liendle, 21
Marlène Marty, 9, 36, 37, 71, 77, 88, 91, 94, 202, 562
Martine Clinkspoor, 206, 278
Martinique, 8, 17, 32, 80, 297, 300, 354, 390, 402, 505, 607
Marty, 36, 37, 90, 92
Marx, 99, 101, 187, 330
massacre, 46, 136, 164, 347, 350, 352, 376, 378, 414, 418, 435, 442, 443, 470, 471, 485, 487, 498, 543, 552, 553, 579, 610
Matías Ramón Mella, 424, 471, 473, 474
Mella, 40, 351, 407, 473, 474, 475, 536, 604
mémoire collective, 123, 462, 463, 466, 485
Mencé-Caster, 71
mentalité, 11, 96, 116, 118, 128, 307, 323, 369, 387, 388, 391, 405, 445, 448, 468, 469, 530, 545
mentalités, 35, 62, 67, 69, 71, 93, 118, 280, 317, 400, 430, 445, 503, 564, 570
Micaela González Valdés, 385
Michel Martelly, 110, 116, 120, 179, 180, 181, 435
Mignolo, 114
Ministères, 11, 30, 205, 279, 284
Miriam Díaz Santana, 153, 162
Miriam Varela Iglesias, 92, 93, 94
modèle KVP, 9, 83, 84, 85, 86, 202, 260, 261, 262, 292, 293, 303, 562, 608
modélisation, 36, 37
modernité, 36, 69, 79, 111, 114, 236, 309, 321, 430, 466
Modernité/Colonialité, 68, 307, 314
mondialisation, 115, 191, 215, 216, 297, 298, 304, 450, 505
Montaigne, 22, 60, 134
moreno, 313, 322, 350, 545
moule, 37, 57, 63, 167, 423
Moya Pons, 23, 46, 332, 511, 543, 544
Moyen-Âge, 215, 325
mulâtre, 35, 164, 269, 314, 320, 334, 338, 342, 393, 397, 417, 464, 474, 505, 543, 545, 552
Mulâtre, 128, 140, 314, 323, 397, 467, 468
Mulâtres, 127, 128, 129, 137, 140, 142, 164, 231, 314, 320, 332, 335, 336, 338, 346, 350, 393, 394, 395, 396, 397, 409, 420, 430, 455, 465, 467, 468, 552, 565
multiculturalité, 538
multiculturel, 487, 599

N

Napoléon Bonaparte, 44
nationalisme, 12, 27, 49, 203, 271, 341, 389, 393, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 418, 426, 432, 497, 501, 550, 560, 566, 602
nationalisme exacerbé, 12, 49, 341, 411, 413, 414

nationalismes, 2, 27, 49, 51, 389, 432, 561, 562, 566
nationalistes, 46, 71, 102, 151, 233, 372, 389, 409, 410,
411, 413, 415, 441, 486, 491, 539, 540, 547
Nations, 2, 4, 12, 17, 18, 26, 33, 44, 49, 100, 104, 108,
118, 119, 134, 135, 137, 146, 151, 155, 202, 204, 205,
240, 264, 345, 352, 355, 356, 357, 363, 371, 376, 378,
379, 383, 399, 405, 410, 416, 429, 432, 433, 437, 438,
445, 463, 476, 485, 488, 495, 496, 497, 526, 539, 560,
565
Nations civilisatrices, 565
négationnisme, 507, 508
Nègre, 126, 173, 314, 322, 323, 351, 467, 468, 525
Nègres, 126, 127, 314, 401, 405, 407, 453, 455, 459, 499,
545
nègres créoles, 406
nègres bossales, 406
Négritude, 164
negro, 41, 42, 313, 322, 332, 333, 336, 337, 349, 350,
351, 423, 464, 477, 507, 536, 545
Nelson Maldonado Torres, 35
Nelson Ramírez, 162
néo-colon, 36
néocolonisation, 307
néo-colons, 68, 100, 114, 137, 466
Nicolas Guillén, 356
Niveau Basique, 266, 268, 273, 275, 299, 305, 345, 362,
377, 379, 421, 482, 484, 564
niveau fondamental, 208, 261, 294, 296, 303, 345, 375,
449, 564, 565
Niveau Intermédiaire, 197, 199, 267, 268, 269, 270, 299,
300, 306, 327, 343, 345, 361, 362, 378, 379, 432, 455,
565
niveau secondaire, 146, 192, 200, 208, 210, 274, 275,
276, 278, 297, 304, 359, 360, 379, 565
noir, 15, 34, 36, 41, 164, 313, 320, 322, 333, 334, 337,
339, 347, 349, 350, 393, 398, 419, 434, 464, 467, 477,
490, 543, 545, 660
Noirisme, 164
Noirs, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 128, 129, 136, 137, 139,
164, 231, 268, 307, 310, 313, 314, 320, 322, 332, 335,
336, 338, 344, 350, 392, 393, 394, 397, 398, 399, 402,
409, 414, 420, 430, 455, 464, 465, 467, 468, 477, 481,
521, 535, 545, 552, 565, 668
non-représentation, 51, 452
Nord-Américains, 150, 151, 152, 412
Nouveau Monde, 23, 126, 132, 134, 136, 325, 406
Núñez de Cáceres, 24, 138, 193, 341, 343, 344, 475, 489

O

Occident, 66, 67, 68, 92, 115, 213, 215, 307, 310, 321,
411, 434, 466, 568, 569
occidentalo-centrisme, 314

occupation, 10, 23, 46, 47, 132, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 156, 167, 178, 213, 214, 219, 222, 224, 231, 236,
244, 265, 296, 298, 342, 343, 344, 348, 360, 362, 377,
409, 414, 433, 441, 455, 456, 461, 464, 465, 476, 484,
486, 490, 507, 543, 579, 603
Onavis Cabrera, 152, 154
opposition, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 22, 33, 46, 49, 50, 54, 99,
106, 135, 161, 164, 173, 177, 202, 224, 236, 270, 271,
311, 319, 331, 349, 351, 352, 383, 393, 421, 424, 429,
433, 445, 446, 449, 463, 470, 483, 486, 489, 494, 498,
507, 513, 539, 547, 560, 565, 568, 569
Orient, 68
Orientalisme, 68
Ossenbach, 91, 96, 294, 451, 594
Ouanaminthe, 444, 554, 556
oubli, 297

P

Pablo Mella, 40, 259, 533, 534, 536, 537, 570
Pablo Tactuk, 162
panaméricanisme, 173
partie occidentale, 23, 24, 32, 44, 126, 132, 177, 231,
355, 368, 372, 398, 416, 448, 482
partie orientale, 23, 24, 32, 44, 132, 137, 177, 342, 355,
359, 362, 395, 416, 417, 464, 481
Passeron, 65, 72, 73, 74, 76, 100, 168, 169, 177, 190, 202
patriotisme, 12, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 560, 566,
602
pédagogie, 36, 55, 57, 65, 66, 72, 91, 95, 164, 207, 274,
306, 434, 564, 573, 587, 591
Pedro Santana, 45, 244, 457, 458, 553
pensée postcoloniale, 67
perejil, 46, 414, 418, 470, 477, 487, 543, 566
périphérisés, 70, 307, 308, 315, 588
perpétuation, 76, 106, 169, 308, 314, 315, 323, 383, 402,
405, 445, 452, 489, 539, 552, 566
Pesic, 87, 88, 293, 323
Pétion, 140, 141, 147, 163, 194, 224, 346, 455, 467, 469,
545
petits peuples, 13, 504
péto-caribe, 116
Pierre Bourdieu, 9, 21, 64, 72, 73, 74, 75, 99, 101, 115,
177, 189, 315, 562, 606
Pierre Clément, 83, 85, 261, 292
Pierre Enocque Francois, 170
Pierre Josué Agénor Cadet, 139, 140, 275
Pierrot, 39, 45, 224, 312, 337, 471
pigmentocratie, 33, 427
Plan Décennal, 191, 290
Plans Décennaux, 121, 191, 272
Plut, 87, 88, 293, 323
politique de coalition, 546

politique éducative, 10, 140, 146, 147, 150, 162, 166,
170, 172, 173, 174, 194, 204, 206, 258, 280, 285
Politiques éducatives, 170, 179, 508, 573
polycentrique, 538
Port-au-Prince, 31, 32, 41, 44, 45, 67, 80, 111, 112, 116,
121, 122, 123, 127, 128, 133, 137, 139, 140, 141, 148,
150, 163, 164, 178, 180, 185, 186, 204, 209, 211, 213,
214, 219, 222, 224, 264, 265, 276, 280, 281, 282, 285,
319, 355, 372, 374, 385, 386, 391, 393, 394, 405, 407,
410, 429, 435, 439, 440, 445, 455, 459, 466, 484, 504,
554, 557, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579,
582, 583, 584, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 595, 596,
597, 599, 600, 601, 602, 605, 606, 607, 609, 610, 611
porteur de culture, 504
porteurs de cultures, 504, 505
porteuse d'inégalités, 178
postcolonial, 67
Postcolonial studies, 317
postcoloniale, 22
postcoloniales, 79, 114, 317
postcolonialité, 68
pouvoir, 8, 9, 26, 27, 28, 33, 43, 45, 47, 49, 59, 67, 68, 73,
74, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 111, 113,
114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 127, 132, 134, 140,
141, 146, 147, 155, 156, 157, 161, 164, 165, 176, 180,
188, 222, 224, 233, 244, 260, 278, 279, 285, 302, 307,
308, 309, 310, 311, 312, 314, 316, 318, 320, 321, 338,
345, 370, 380, 383, 389, 394, 395, 402, 408, 413, 414,
427, 436, 437, 440, 451, 465, 466, 467, 469, 477, 479,
486, 487, 495, 502, 508, 552, 568, 569, 600, 606, 612
pouvoir colonial, 118
pouvoirs coloniaux, 116, 314, 315, 416
pouvoirs politiques, 104, 105, 106, 108, 109, 116, 123,
278, 318
préconisation, 27, 122, 147, 181, 190, 533, 560
préjugé, 39, 41, 42, 177, 189, 314, 332, 351, 392, 398,
401, 414, 446, 463, 464, 498, 534, 535, 544, 550
préjugés, 41, 43, 116, 189, 268, 314, 336, 393, 398, 434,
445, 446, 452, 463, 492, 496, 498, 517, 534, 535, 539,
544, 617
Price-Mars, 36, 42, 391, 406
pro-espagnol, 342
programmes officiels, 2, 10, 26, 27, 29, 31, 48, 82, 83,
122, 135, 204, 205, 207, 208, 210, 219, 254, 255, 256,
257, 260, 261, 262, 263, 266, 269, 270, 271, 272, 273,
274, 275, 278, 284, 285, 286, 289, 383, 411, 418, 420,
421, 422, 425, 446, 512, 513, 514, 515, 517, 518,
519, 527, 560, 564, 568
pro-haïtien, 342
Puerto Plata, 45, 142, 145, 152, 342, 344, 357, 447, 553

Q

Québec, 20, 38, 62, 85, 97, 123, 208, 305, 321, 352, 398,
399, 414, 573, 577, 578, 579, 580, 584, 607
Quijano, 68, 114, 115, 308, 309, 314
Quisqueya-Bohio, 9, 32, 125, 136

R

R. Amossy, 38
race, 29, 35, 41, 47, 114, 118, 140, 173, 193, 194, 307,
316, 318, 319, 320, 321, 323, 331, 332, 333, 334, 335,
350, 376, 388, 392, 398, 399, 400, 478, 497, 535, 543
races, 38, 100, 311, 319, 321, 322, 335, 336, 494
racisme, 41, 42, 43, 47, 48, 68, 75, 106, 189, 307, 308,
309, 321, 331, 336, 339, 349, 396, 397, 398, 414, 418,
477, 485, 491, 494, 496, 497, 498, 508, 525, 526, 527,
534, 535, 545, 547, 580, 605
Rafael Trujillo, 41, 347
Ramón Emilio Jiménez, 155, 156, 157
Ramón Grosfoguel, 35, 309, 321
Ranajit Guha, 71, 295
réconciliation, 12, 123, 434, 459, 462, 471, 484, 485,
486, 487, 488, 560, 569, 588, 599, 601
refondation, 110, 111, 286, 486
rejet, 2, 40, 43, 44, 47, 48, 106, 113, 135, 147, 158, 177,
182, 189, 202, 208, 210, 260, 271, 310, 326, 332, 333,
334, 369, 370, 383, 387, 392, 393, 395, 398, 399, 411,
414, 416, 448, 464, 476, 477, 478, 491, 492, 497, 498,
499, 501, 509, 534, 544, 548, 550, 563, 567, 568, 570
relations haïtieno-dominicaines, 15, 264, 416, 440, 443,
444, 494, 533, 546, 549, 558, 569, 599, 665
René Préval, 435, 440, 609
représentation, 1, 2, 11, 19, 20, 21, 23, 26, 33, 37, 39, 40,
49, 51, 55, 69, 71, 77, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 106, 136,
206, 208, 210, 238, 255, 260, 262, 265, 295, 309, 311,
315, 317, 330, 337, 338, 339, 365, 366, 369, 372, 373,
384, 386, 419, 426, 447, 452, 462, 465, 478, 480, 484,
487, 488, 491, 502, 507, 509, 510, 515, 518, 519, 537,
538, 551, 561, 562, 566, 567, 569, 572, 581, 606
représentations, 3, 11, 19, 20, 22, 25, 26, 28, 33, 36, 37,
38, 39, 43, 48, 49, 50, 65, 69, 85, 86, 96, 98, 99, 106,
119, 205, 260, 261, 262, 291, 292, 293, 294, 303, 304,
307, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 318, 330, 334, 337,
338, 383, 401, 446, 449, 451, 462, 464, 466, 483, 538,
541, 562, 564, 572, 580, 608
représentations collectives, 20, 39
représentations sociales, 20
reproduction sociale, 52, 76
République d'Haïti, 1, 2, 3, 9, 10, 11, 12, 19, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 32, 41, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 55, 81, 92, 97, 104, 105, 119, 132, 135, 139,
159, 164, 174, 194, 195, 198, 200, 204, 205, 208, 210,
231, 262, 263, 264, 266, 267, 272, 273, 281, 294, 297,

303, 306, 310, 314, 323, 326, 328, 330, 331, 342, 343, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 365, 368, 370, 371, 372, 375, 376, 378, 383, 386, 395, 399, 400, 404, 414, 417, 419, 427, 432, 437, 438, 439, 442, 447, 450, 452, 453, 454, 458, 459, 464, 467, 478, 480, 483, 484, 486, 490, 510, 511, 530, 534, 536, 549, 554, 556, 558, 559, 560, 561, 562, 564, 566, 570, 571, 572, 578, 592, 611

République Dominicaine, 2, 8, 10, 11, 12, 13, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 60, 66, 67, 70, 72, 73, 75, 77, 80, 81, 82, 84, 86, 92, 97, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 125, 135, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 162, 171, 172, 177, 178, 181, 183, 184, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 230, 236, 239, 244, 251, 252, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 284, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 310, 312, 314, 317, 318, 319, 321, 323, 325, 326, 327, 330, 332, 333, 335, 337, 338, 339, 340, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 393, 395, 397, 398, 399, 400, 401, 403, 407, 409, 410, 412, 414, 416, 418, 419, 421, 424, 425, 428, 430, 431, 432, 433, 434, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 464, 465, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 474, 475, 476, 478, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 497, 498, 499, 500, 501, 504, 505, 506, 508, 509, 510, 511, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 524, 525, 526, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 536, 538, 539, 540, 541, 542, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 577, 578, 579, 582, 602, 605, 609, 610, 611

reterritorialiser, 555

Richard Moseley-Williams, 392, 393

Ridoré, 127, 128, 129, 428, 430

Rodríguez, 90, 95, 202, 294, 369, 451, 458, 474

Roger Brunet, 364, 365, 374

Rubens Augustin, 147, 185

S

Saint-Domingue, 9, 24, 32, 67, 125, 127, 128, 129, 136, 139, 141, 202, 211, 213, 215, 219, 222, 224, 231, 233, 244, 263, 268, 270, 296, 297, 298, 300, 301, 311, 313,

314, 320, 332, 333, 334, 335, 346, 349, 352, 358, 359, 360, 361, 370, 372, 376, 390, 391, 392, 393, 395, 396, 398, 401, 406, 407, 408, 414, 416, 417, 419, 420, 424, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 456, 467, 469, 470, 471, 472, 481, 482, 483, 484, 489, 490, 495, 520, 525, 542, 544, 545, 554, 558, 566, 572, 577, 578, 605

Saint-Dominguais, 394, 457, 481

Sánchez, 340, 341, 345, 471, 473, 474, 475, 604

Sandie Bernard, 83, 292

Santana, 16, 244, 457, 680

Santiago, 35, 42, 45, 68, 69, 114, 132, 142, 143, 145, 152, 159, 172, 182, 290, 295, 308, 311, 315, 342, 344, 357, 386, 441, 442, 458, 573, 576, 585, 596, 611, 613

Santiago Castro-Gómez, 35, 68, 69, 114, 295, 315

Santo Domingo, 9, 18, 24, 31, 32, 41, 42, 44, 53, 67, 75, 80, 110, 117, 122, 125, 130, 131, 132, 135, 138, 142, 143, 144, 145, 147, 152, 153, 157, 158, 159, 170, 171, 174, 190, 191, 193, 198, 210, 231, 233, 237, 244, 259, 266, 268, 269, 270, 284, 288, 290, 296, 301, 302, 311, 333, 342, 343, 344, 345, 347, 356, 360, 361, 386, 395, 397, 401, 407, 408, 414, 415, 416, 417, 422, 423, 425, 436, 440, 442, 448, 450, 452, 453, 454, 456, 457, 458, 472, 473, 474, 475, 480, 481, 483, 485, 489, 492, 493, 495, 496, 500, 533, 540, 541, 546, 547, 550, 554, 571, 573, 574, 575, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 586, 588, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 604, 605, 609, 610, 611

sauvage, 22, 47, 59, 68, 327, 443, 586

savoir-être, 55, 61, 64, 258, 281

savoir-faire, 55, 56, 57, 61, 64, 76, 104, 281, 324

savoirs, 35, 42, 55, 57, 59, 62, 65, 69, 70, 72, 73, 76, 80, 85, 87, 92, 93, 94, 101, 114, 119, 122, 123, 133, 202, 207, 258, 271, 278, 308, 309, 310, 314, 317, 318, 321, 325, 326, 421, 550, 563, 567, 612

savoirs coloniaux, 567

savoir-vivre, 55, 56, 61, 64, 281, 529

schizophrène, 109

schizophrènes, 109

schizophrénie, 326, 389, 501, 547, 580

Sciences Sociales, 182, 206, 256, 264, 265, 266, 267, 272, 275, 291, 294, 299, 303, 305, 308, 311, 312, 317, 325, 336, 338, 339, 366, 386, 396, 398, 401, 407, 410, 422, 428, 434, 463, 508, 511, 525, 534, 544, 574, 606

scolarisation, 53, 60, 61, 102, 140, 143, 167, 168, 175, 178, 179, 184, 188, 192, 193, 196, 197, 199, 431

sentence TC/0168/13, 47, 550, 559, 560, 568, 570

sentiment d'appartenance, 355, 420, 423, 491

sentiment identitaire, 34

sentiment national, 44, 418, 420, 424, 428, 432, 490

sexisme, 39, 307, 318, 410, 547

socialisation, 2, 9, 54, 55, 58, 60, 63, 64, 66, 74, 75, 88, 93, 94, 106, 109, 280, 301, 325, 446, 502, 529, 538, 562, 563, 591

socialisme, 165, 298, 304

société, 9, 20, 25, 35, 36, 38, 39, 41, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 70, 73, 75, 84, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 107, 111, 115, 121, 123, 133, 148, 150, 160, 161, 164, 167, 169, 175, 177, 181, 187, 189, 192, 194, 196, 198, 203, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 238, 239, 244, 255, 259, 262, 267, 274, 280, 283, 288, 292, 294, 308, 311, 312, 313, 315, 316, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 329, 330, 331, 336, 337, 343, 349, 357, 366, 380, 388, 390, 395, 396, 399, 400, 404, 406, 407, 408, 425, 428, 432, 461, 467, 468, 472, 475, 476, 477, 492, 502, 504, 529, 530, 533, 534, 535, 536, 539, 553, 559, 563, 567, 573, 577, 579, 586, 606

sociétés, 22, 26, 27, 35, 46, 52, 53, 64, 66, 72, 75, 77, 91, 114, 156, 194, 208, 211, 213, 214, 261, 262, 294, 295, 308, 314, 323, 326, 328, 329, 388, 390, 402, 427, 446, 485, 492, 496, 497, 504, 540

socioculturels, 40, 267, 303, 370, 421, 563

socio-économiques, 40, 49, 51, 184, 214, 261, 361, 387, 388, 394, 408, 428, 530

sociopolitiques, 2, 26, 40, 264, 270, 388, 561

Sonthonax, 130

Soulouque, 16, 46, 224, 263, 265, 360, 370, 376, 451, 454, 457, 465, 680

sous-développement, 220, 222, 250, 252, 297, 304, 312, 450

souveraineté nationale, 47, 149, 412, 423, 424

spiritualicide, 321

spiritualité, 321, 402

stéréotype, 38, 310, 316, 337, 518

stéréotypes, 21, 22, 25, 34, 38, 39, 48, 51, 68, 70, 84, 93, 95, 96, 268, 285, 294, 310, 312, 314, 319, 323, 326, 331, 333, 337, 370, 384, 401, 429, 434, 446, 452, 462, 466, 500, 508, 517, 518, 523, 524, 525, 539, 540, 550, 551, 553, 566, 567, 590, 600, 617, 618

stéréotypes racialisés, 34, 51, 319

stéréotypes sociaux, 68, 70, 95

stratification raciale, 318, 401, 402, 465

Subaltern Studies, 70, 71, 295, 612

subalterne, 34, 72, 136, 295, 305, 312

subalternisation, 319

supériorité épistémique, 304, 312

Supports didactiques, 383

suprématie blanche, 11, 34, 35, 42, 307, 331, 338

suprématie noire, 335, 566

survalorisation, 43, 334

système colonial, 2, 106, 130, 177, 213, 214, 231, 296, 297, 314, 361, 368, 428, 449, 466, 547

système éducatif, 10, 53, 54, 72, 73, 93, 97, 101, 102, 104, 110, 111, 120, 121, 122, 123, 130, 132, 138, 140, 142, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 159, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 258,

263, 274, 276, 279, 280, 281, 283, 284, 286, 305, 346, 401, 402, 403, 420, 421, 428, 478, 499, 500, 501, 504, 505, 506, 508, 509, 528, 534, 563, 569, 576, 582, 587, 592, 596

système esclavagiste, 44, 128, 140, 297, 320, 397, 406, 417, 449, 450, 456, 563

T

Teresa Laura Artieda, 33, 52, 590

Théodat, 490

Théus, 352, 414, 442, 498, 553

Thomas Madiou, 44, 137, 148

Thomas Woodrow Wilson, 154

Ti Malice, 405, 406, 407

Tomas Madiou, 469

Toni Morisson, 367, 581

Tontons Macoutes, 164, 302

Toussaint Louverture, 127, 341

traité de Bâle, 23, 24, 395, 416

traité de Ryswick, 23, 126, 177, 357, 360, 377, 416

transmission, 26, 47, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 69, 70, 72, 73, 75, 92, 93, 97, 100, 101, 118, 119, 207, 271, 305, 308, 309, 314, 318, 325, 326, 333, 390, 462, 487, 550, 563, 588

transposition didactique, 206, 207, 279, 585

Tribunal Constitutionnel, 47, 398, 496

Trinitaria, 407, 408, 472, 495

Trinitarios, 340, 341, 472, 604

trujillisation, 10, 156

trujilliste, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 170, 171, 176, 202, 278, 302, 316, 349, 384, 461, 484, 488, 521, 525, 543, 544, 559

Trujillo, 10, 15, 41, 46, 130, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 170, 171, 172, 174, 176, 236, 244, 250, 271, 316, 317, 338, 347, 348, 349, 350, 378, 379, 413, 417, 450, 461, 470, 475, 477, 478, 482, 485, 488, 496, 497, 499, 520, 539, 543, 546, 552, 553, 573, 575, 579, 582, 585, 587, 589, 599, 600, 601, 603, 666

Tulio Ramírez, 20, 83

typologie raciale, 320, 323, 331

U

Ulises Heureaux, 142, 143

ultranationalisme, 496

ultranationalismes, 12, 496

ultranationaliste, 497

ultranationalistes, 490

unification, 224, 263, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 361, 373, 383, 416, 417, 454, 465, 520, 521

unité, 11, 24, 46, 88, 101, 114, 173, 206, 240, 254, 296, 341, 345, 347, 355, 357, 358, 360, 361, 363, 387, 395,

400, 402, 430, 454, 457, 459, 479, 484, 490, 491, 507,
567
université, 58, 65, 105, 162, 165, 196, 197, 302, 420, 508

V

Valentina Peguero, 144, 149, 474, 476
vaudou, 127, 128, 164, 391, 402, 477, 498
Viau Renaud, 356
vicissitudes, 42, 125, 130, 138, 458, 494
Victorien Lavou Zoungbo, 37
Vincent Troger, 123
violence épistémique, 69, 315
violence symbolique, 74, 101, 315
vision euro-centrée, 34
vivre-ensemble, 2, 3, 25, 28, 32, 37, 49, 51, 80, 259, 301,
307, 329, 353, 383, 414, 421, 427, 446, 449, 486, 491,

492, 503, 517, 524, 528, 529, 536, 537, 538, 549, 559,
560, 561, 562, 566, 568, 569, 570

W

Wallerstein, 114
Walter Mignolo, 35, 68, 114
Wooding, 399, 548

Y

Yves Michel Thomas, 67

Z

zone frontalière, 333, 347, 376, 377, 378, 381
zones frontalières, 13, 350, 377, 378, 381, 384, 418, 481,
485, 550, 554, 555, 556, 557, 565